Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

DIVERSIDADE CULTURAL:

Inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura

3

Atena Editora
Ano 2023

Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

DIVERSIDADE CULTURAL:

Inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura

3

Atena
Editora
Ano 2023

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura 3

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Rosana Maria dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura 3 / Organizadora Rosana Maria dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1787-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.873231010

1. Diversidade cultural. I. Santos, Rosana Maria dos (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O volume 'Diversidade Cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e Cultura' apresenta oito artigos que estão expostos, na obra, através de capítulos de livros, por terem temáticas, áreas de conhecimentos e abordagem metodológicas em comum. Nesse sentido, os artigos versam sobre as questões listadas no título deste e-book. É válido destacar o aspecto democrático de acesso **à**s diversas pesquisas dos estudantes e docentes de diferentes regiões do país. Esse fato, oportuniza aos leitores a possibilidade de se debruçarem sobre várias metodologias e pesquisas, de forma gratuita e acessível.

Nos primeiros capítulos, o leitor encontrará textos que problematizam a cultura e suas múltiplas dimensões, podendo ser entendida dentre outras maneiras como forma de organização social da sociedade, agregando diferentes práticas, ou até mesmo como aquilo que homens e mulheres realizam manualmente e intelectualmente. Nessa conjuntura, destacamos a concepção de cultura na modernidade e contemporaneidade, que deixa, gradualmente, de ser sinônimo da tradição literária, artística e de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar o modo de viver de um povo.

Assim, a cultura passa a ser vista tanto como forma de vida (ideias, atitudes, datas festivas, linguagens, práticas, instituições e relações de poder) quanto como todas as produções cotidianas realizadas pelos indivíduos, tais como: artefatos culturais, textos, obras de artes e mercadorias. Em resumo, a cultura, neste livro, é problematizada em uma perspectiva que desafia a desigualdade econômica e a construção da diferença cultural, englobando a luta contra a intolerância e a defesa da diversidade.

Para ampliar o debate sobre cultura, destaca-se a importância do turismo na ampliação de acesso ao patrimônio cultural das cidades. Os estudos do patrimônio cultural têm sido recorrentes e vem se destacando na atualidade pela necessidade do desenvolvimento sustentável dos diferentes territórios com a possibilidade para criação de produtos turísticos. Assim, o turismo é indissociável da cultura, o que torna-se mais evidente no início do século XXI, pelo aumento da consciência de que a diversidade cultural é o ingrediente para o desenvolvimento das cidades.

Posteriormente, com o aprofundamento da temática em questão, veremos que a discussão multidimensional sobre cultura e educação não é recente, no entanto, nas últimas décadas, pesquisadores têm se dedicado a ressignificação dos conceitos dos dois termos. Cultura e educação, neste livro, são apresentadas como categorias relacionais e polissêmicas. Os pesquisadores analisam a importância da educação na democratização do acesso cultural. Já no campo da educação superior, destacamos a importância do fomento da cultura e de políticas públicas no âmbito da universidade e seus entornos.

Desse modo, a obra Diversidade Cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura apresenta conceitos e teorias bem fundamentadas, contribuindo para a produção científica do país. Através desse sucinto itinerário pelos textos que compõem a presente obra, procuramos levar ao leitor uma ideia, ainda que limitada, as variadas direções, temáticas e horizontes sobre os temas que envolvem a cultura e a educação.

Rosana Maria dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

CULTURA, PATRIMÔNIO E TURISMO: NARRATIVAS E SOCIABILIDADES URBANAS

Maria de Fátima Bento Ribeiro
Claudio Renato de Camargo Melo
Ângela Mara Bento Ribeiro

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310101

CAPÍTULO 2 14

O DIZÍVEL E O VISÍVEL NAS MODERNIDADES CARNAVALESCAS

Leonardo Augusto de Jesus

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310102

CAPÍTULO 3 27

O AUTOCONHECIMENTO ATRAVÉS DA ARTE NA ESCOLA

Gabriela Campos Mund

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310103

CAPÍTULO 4 37

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA EM AULAS DE ARTES

Rildo Frederico Ferreira

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310104

CAPÍTULO 5 49

ESTUDO DAS COMINIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE JUÍNA - MT

Anna Kelly Dias
Vanusa Alves Adiers
Haroldo Alves Pereira Junior

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310105

CAPÍTULO 6 51

O LUGAR DOS SONHOS NO XAMANISMO YANOMAMI: UMA INTERPRETAÇÃO DE A QUEDA DO CÉU

Carolina de Alencar Monteiro Hipolito

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310106

CAPÍTULO 7 65

MAPEAMENTO CULTURAL DA UFMG (2019-2021) — PROCESSO E PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Mônica Medeiros Ribeiro
Ana Flavia Machado
Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa
Jonas da Silva Henrique
Fernando Antonio Mencarelli
Cínthia Santos Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.8732310107

CAPÍTULO 1

CULTURA, PATRIMÔNIO E TURISMO: NARRATIVAS E SOCIABILIDADES URBANAS

Data de aceite: 02/10/2023

Maria de Fátima Bento Ribeiro
Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, no curso de Bacharelado em Relações Internacionais. Pós-doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Doutora em História na área de Política, memória e cidade, pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História na área de História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP.

Claudio Renato de Camargo Melo
Arquiteto e Urbanista. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE Campus de Foz do Iguaçu. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Patrimônio Cultural- PPGPPC/UFSM. Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ.

Ângela Mara Bento Ribeiro
Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, RS, no curso de Tecnologia em Gestão do Turismo. Doutora em Letras na Universidade Católica de Pelotas. Mestre em Desenvolvimento Regional (UNIOESTE).

O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar.

(Michel Certeau)

O patrimônio cultural tem sido uma temática recorrente nas mais diferentes áreas do conhecimento e vem se destacando na atualidade no desenvolvimento sustentável dos diferentes territórios com a possibilidade para criação de produtos turísticos. Dois importantes documentos no âmbito internacional são as cartas do turismo cultural de 1976 e 1999.De acordo com a carta do Icomos (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios) de 1976: "o turismo é um feito social, humano, econômico e cultural irreversível. Sua influência no campo dos monumentos e sítios é particularmente importante e só pode aumentar, dados os conhecidos fatores de desenvolvimento de tal atividade". Essa carta foi um instrumento de grande relevância para a área, mas o desafio frente ao número cada vez mais crescente de turistas no mundo, fez com

que novo documento internacional fosse redigido em 1999,[1] com intenção de responder aos problemas referentes à sustentabilidade e capacidade de carga.

O Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), instituição responsável por preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, pública a Revista do Patrimônio desde 1937, no entanto, somente no ano de 2019 publicou um número específico para debater o tema do turismo e patrimônio. De acordo com Kátia Bogéa, atual presidente do instituto: "Pela Primeira Vez a Revista do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional tem como tema 'turismo e patrimônio' apresentando casos emblemáticos de práticas de gestão". O que notamos é uma guinada para o setor turístico em especial para o "Patrimônio e Turismo", o que revela o protagonismo do patrimônio para potencializar o turismo como forma para o desenvolvimento sustentável. Também sabemos que as decisões englobam relações de poder, força política etc., no entanto é inegável o papel do turismo para o desenvolvimento sustentável.

No passado, os modernistas, figuras centrais no debate e nas políticas de patrimônio, eram contrários a combinação dessas duas áreas, "curiosamente, nos discursos dos modernistas do patrimônio, o turismo sempre foi classificado como uma fonte de perigo algo que deveria ser mantido a distância, na medida em que se pretendesse que o patrimônio não perdesse sua identidade" (Gonçalves, 2015, p.220)

No presente, o turismo é uma estratégia para o desenvolvimento sustentável e promoção do patrimônio em vários países. Segundo Zurab Pololikashvili: "O turismo pode não só ser uma fonte significativa de renda e desenvolvimento econômico, mas também contribuir par a salvaguarda e promoção do patrimônio cultural. Por isso, fomentar o crescimento sustentável do setor é uma das prioridades atuais da Organização Mundial do Turismo." (2019, p.33)

CIDADE, CULTURA, PATRIMÔNIO

Refletir sobre a cidade, partindo das referências culturais de patrimônio histórico e cultural é um desafio para pensarmos as cidade do século XXI, bem como o papel da cultura e do patrimônio que nesse século vem sendo explorado pelo seu potencial econômico no setor turístico. Pelotas, cidade situada no sul do Brasil, próxima da fronteira com Uruguai, que possui um acervo de "significativo valor histórico, urbanístico e paisagístico", com ênfase no patrimônio arquitetônico.

Pelotas recebeu também o prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (29 edição / 2016), na categoria iniciativas de excelência em promoção e gestão compartilhada do patrimônio Cultural. Essas indicações são fruto de trabalho de agentes dos mais diferentes setores e instituições, que acreditam na cultura e no patrimônio como vetor de desenvolvimento, porém, sabemos que a cultura não resolve problemas estruturais da

1 Esta carta será revisada devido ao impacto causado pelo grande número de turistas no campo dos monumentos e sítios.

sociedade, no entanto, associada ao patrimônio e ao turismo pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento sustentável.

De acordo com a prefeita de Pelotas, Paula Mascarenhas, o início da década de 1980, ano de criação do Conselho Patrimônio Histórico e Cultural[2], marcou também o início de uma "consciência coletiva" de um trabalho preservacionista na cidade, cabendo uma comparação com a cidade de Jaguarão, que também recebeu o título de patrimônio brasileiro pelo IPHAN em 2011. É nos anos 1980 que se inicia o debate de preservação e as primeiras discussões em relação às políticas públicas para o patrimônio. Portanto, podemos afirmar que para cidades do sul, com patrimônio tombado no século XXI, é na década de 80 do século passado em que identificamos o início da busca de políticas para o patrimônio.

O início do debate da cultura e do patrimônio nos municípios é reflexo do predomínio da temática que invade o país na década de 1980, em que o debate se intensifica e a ampliação da noção de patrimônio cultural. Segundo Marcia Chuva, "tal ampliação tem sido explicada em função da guinada antropológica no âmbito das ciências sociais, a partir do qual a cultura passou a ser observada como processo, e as relações cotidianas tornaram-se objetos de investigação." (CHUVA, p.157, 212)

No Brasil, a constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio, de forma a incorporar conceitos de referência cultural para definição de bens passíveis de reconhecimento, de caráter imaterial. O Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens "de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira".

Até a década de 1980 o debate patrimonial era ainda focado no estado nação, a década de 80 trouxe para o cenário novos debates, novos personagens, o que provocou uma mudança nas abordagens que passaram a incluir personagens periféricos, ampliando conceitos, como o de patrimônio que passou a incorporar além da cultura material, referências de natureza imaterial. Principalmente com a constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, é que se apresenta o reconhecimento "oficial" da memória de diferentes grupos bem como a valorização da cultura dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A constituição Federal de 1988, no seu artigo 215 refere-se também ao direito à cultura: "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização das manifestações culturais". Cultura, patrimônio são importantes áreas quando entrelaçados com o turismo e podem contribuir para a geração de empregos, da cidadania cultural como, por exemplo, na "busca do lazer pela cultura". É importante lembrar que o turismo contribui para valorização do patrimônio, pois, falar de patrimônio é falar de cultura, de memória de um povo, de um

2 Em 1982 por meio da lei ordinária 2708 foi criado o Conselho Patrimônio Histórico e Cultural.

país, do mundo.

Déa Fenelon nos ensinou que os equipamentos culturais constituem-se em bens públicos e a cidadania cultural diz respeito à "preservação do patrimônio cultural envolve as questões pertinentes à preservação do patrimônio cultural e a acrescentando a ela o direito da memória".

DIA DO PATRIMÔNIO

O dia do Patrimônio é comemorado nacionalmente no dia 17 de agosto, data comemorativa do aniversário de Rodrigo de Melo Franco de Andrade[3].Em 2013, quando a prefeitura da cidade de Pelotas realizou o primeiro dia do Patrimônio com o título "o que é patrimônio"[4], organizamos uma programação para fazer parte do evento no Centro de Integração do Mercosul[5], que incluía sarau de poesia, mostra de fotografia e um passeio guiado no entorno da praça Coronel Pedro Osório, no centro da cidade. O objetivo da nossa programação de passeio guiado no entorno da praça era o de apresentar, no dia do Patrimônio, uma narrativa que trouxesse a presença do afro-brasileiro, da cultura afro-brasileira em nossa cidade a partir da leitura dos espaços da cidade, partindo do Mercado Público para a Praça.

Existe um livro escrito pelo historiador Mario Osório Magalhães, "Uma volta pela Praça e pela volta da Praça"[6],que traz uma narrativa do urbano a partir do Praça, o relato tem como objetivo mostrar os mais diferentes monumentos que se encontram no interior da praça, como a estátua do Coronel Pedro Os**ó**rio, que se localiza em uma das entradas, Chafariz oriundo da França na parte central, o lago, as **á**rvores, o relógio do sol, o teatro Sete abril, um dos mais antigos do país, e os casarões no seu entorno, aspectos materiais que ganham destaque na obra. Conforme fragmento do livro que foi destinado ao público infanto-juvenil: "Também é um monumento, que é feito de bronze, mas que também se chama de chafariz porque tem uma fonte, porque de dentro dele se jorra água...". O chafariz da praça, por exemplo, ao invés de ser narrado com ênfase apenas nos aspectos materiais, resolvemos trazer outras narrativas históricas e culturais, mostrar que ali existia o pelourinho, que era o local onde o africano escravizado era castigado:

> Na praça principal do centro da cidade de pelotas, onde hoje encontramos o imponente Chafariz das Nereidas, outrora se impunha o pelourinho. A fonte d'água, que foi importada juntamente com outras duas, representou uma época de riqueza e opulência de nossa cidade. Riqueza gerada pelo ciclo

3 Um dos fundadores e primeiro presidente o IPHAN

4 O evento prevê diversas atividades como visitação guiada a prédios históricos, manifestações artísticas ao ar livre, oficinas, exposições, apresentações teatrais e musicais etc. Os principais prédios históricos do município ficam abertos para receber o público em geral, com a orientação dos agentes do patrimônio. Cf. material de divulgação "Encante-se com Pelotas".

5 O centro de Integração do Mercosul é uma das unidades da Universidade Federal de Pelotas.

6 Na época em que organizamos nossa programação desconhecia o livro do escritor pelotense o que motivou escolha do passeio pelo centro da cidade foi mostrar a referência aos "territórios negros" na cidade partindo da reflexão da música do artista pelotense que reivindica fazer parte do patrimônio da cidade.

> de charque, essa mudança ocorre em 1873, portanto, próximo a abolição da escravatura. (ÁVILA; RIBEIRO, 2013, p.2)

Trabalhar com acervo arquitetônico histórico e cultural da cidade revelando seus espaços, territórios, pode ser uma experiência enriquecedora, por exemplo, em Pelotas, no entorno da praça, se encontram o "maior número de exemplares arquitetônico construídos no período de 1879 a 1930".[7] Espaços que se constituem em território da memória e sua relação com suas tradições e saberes. O livro do historiador Mario Osório revela-se como uma obra muito interessante, pois propõe esse exercício de conhecer a cidade e sua história por meio do espaço urbano, dos monumentos, da arquitetura.

Para um relato do passado, no livro de Osório, os nomes da praça, por exemplo, aparecem atrelados ao seu tempo na história do país. No período do Império, época em que o Imperador gozava de prestígio político, o nome da praça era Pedro II, mas, com a implantação da república, passa a se chamar Praça da República. A obra marca, portanto, o registro de vários períodos históricos. Obras de artistas importantes, como esculturas[8] do pelotense Antônio Caringi, um dos mais premiados do Rio Grande do Sul, que fazem parte do acervo a céu aberto são descritas como "monumentos", porém, o objetivo principal do trabalho é, "ressaltar a história dos prédios e monumentos que fazem parte do seu centro histórico".

A praça, as esculturas presentes em seu interior, os casarões no entorno da praça contribuem para leitura espacial da cidade tendo a arquitetura, paisagem e arte como fonte de leitura do passado. O trabalho de Mario Osório é didático-pedagógico ao ensinar o passado com foco no futuro, não é por acaso que o livro foi escrito pensando no público infantil.

Conhecimentos são transmitidos a partir da história local com ênfase na arquitetura da cidade. Os casarões construídos são produtos de uma época de crescimento econômico advindo da riqueza do charque. Não foi por acaso que Pelotas passou a ser considerada Patrimônio do Brasil, pela sua rica arquitetura de seus casarões, e também pela convivência na cidade de uma população multiétnica, que forneceu subsídios para rica tradição doceira do lugar e de uma musicalidade presente no ritmo das baterias das escolas de samba e dos blocos burlescos de carnaval da cidade.

Michel de Certeau nos ensinou a importância de caminhar pela cidade "os passos tecem lugares, moldam espaços, esboçam discursos", uma forma de perceber a cidade é caminhar por ela, nossa intenção ao propor o passeio pelo entorno da praça também era provocar uma reflexão crítica ao mostrar os espaços que remetem a história da população negra e o apagamento dessa memória.

A experiência da escravidão marcada pela violência e uma memória perturbadora

7 https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=445798&view=detalhes. Acesso em 28/09/2019
8 Em Pelotas na praça Coronel Pedro Osório existem 4 obras do escultor: Monumento ao Coronel Pedro Osório, As três idades do trabalho, Monumento ao Brusque Filho e Monumento às mães.

que nem sempre aparece nas narrativas dos espaços da cidade, os lugares que remetem essa parte triste da nossa história foram sofrendo um processo de apagamento, o que se observa no entorno da praça são os casarões que formam o belo centro histórico da cidade, reconhecidos em 2018 pelo IPHAN como patrimônio do Brasil.

Encontramos nas obras de artistas afro-brasileiro, habitantes da cidade, uma abordagem de identidade na produção de sua arte, uma reivindicação de direitos políticos e culturais, que se insere como pós memória, ou seja, uma memória transmitida ao longo do tempo de um evento traumático, que marcou e continua marcando a história dos afro-brasileiros.

Sabemos que o conceito de pós-mem**ó**ria está atrelado a experiências de uma geração para outra, "que descreve a relação posterior aquela que testemunhou traumas culturais e coletivos[..]" (SELIPRANDY, 2015, p.124), no entanto, para os moradores da cidade, os efeitos provocados pela exclusão continuam vivos no presente, produzindo sentidos no cotidiano.

Como podemos observar em um fragmento da letra de uma canção, do artista pelotense Eduardo Amaro, que afirma: "Fa**ço** parte do acervo da cidade", é a experiência do viver a cidade que aparece e que transforma espaço em territórios, tensionado e questionando as narrativas oficiais. É o direito à memória. Qual a relação que os moradores de uma cidade tem com seu patrimônio histórico e cultural?

A cidade de Pelotas tem uma herança cultural afro-brasileira muito marcante, pois, no passado, foi importante centro charqueador no país, o que possibilitou uma forte presença negra. A cultura de matriz africana surge nas mais diferentes formas de organização cotidiana, como por exemplo, na gastronomia, religiosidade, música, carnaval, com destaque também para a presença dos blocos burlescos.

O Brasil possui uma das maiores população negra do planeta devido ao passado de colonização, em que a mão de obra utilizada foi do africano escravizado. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, "a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou as condutas, definiu desigualdades.", ainda de acordo com autora, sobre escravidão, "um sistema como esse só poderia originar uma sociedade violenta e consolidar uma desigualdade estrutural no país." (SCHWARCZ, p.29, 2019) Para Moritz, a escravidão nos legou uma sociedade autoritária. No Brasil, a relação entre os governantes e a população negra e pobre está longe de serem solucionadas, as estatísticas são assustadoras e todo dia recebemos notícia da morte de jovens negros.

Para Darcy Ribeiro, no passado foram mais intensas as lutas de resistência dos índios e dos negros contra a escravidão, "foram as lutas mais longas e cruentas que se travaram no Brasil". Para o autor, "a primeira tarefa cultural do negro brasileiro foi a de aprender a falar o português que ouvia aos berros do capataz." E apesar de toda opressão e violência se reinventa: "Conseguindo miraculosamente dominar a nova língua, não só a refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, mas também possibilitou sua

difusão por todo o território, uma vez que nas outras áreas se falava principalmente a língua dos índios, tupi-guarani". (RIBEIRO, p.166, 2015)

Interessante de mencionarmos que o Brasil mesmo tendo suas fronteiras na américa do sul, em que os países falam espanhol, é o único que fala português. Ribeiro destaca ainda a criatividade do afro-brasileiro na música, futebol, ritmos, sabores, na religiosidade afirmando que "o negro vem a ser, por isso, apesar de todas as vicissitudes que enfrenta, o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que, junto com os índios, mais singulariza o nosso povo." (RIBEIRO, p.168, 2015)

Pelotas é uma das cidades do Rio Grande do Sul com o maior número de afro-brasileiros, é e comum nas obras dos artistas e militantes pelotenses questionarem esse patrimônio e os diferentes discursos construídos sobre o Patrimônio, como por exemplo, a letra da canção que afirma fazer parte do acervo da cidade, assim, como todos os descendentes de escravizados, afinal a memória é também um campo de disputa, é o ato de lembrar, é uma ato político.

Se no passado do charque o espaço do africano escravizado foi o trabalho forçado e no momento da abolição um difícil processo de inclusão que ainda não foi superado, como demonstram as estatísticas de violência. A cidade na contemporaneidade aparece como "categoria da prática social, como elemento constitutivo dos processos históricos e da construção de seus moradores." (PEIXOTO; TOMELIN, p.4, 2017). Se questiona ausências do passado, é do futuro que fala, fazer parte do acervo **é** reivindicar um direito de cidadania, democracia social.

Caberia uma citação de Beatriz Sarlo, ao estudar os processos do "lembrar e esquecer":

> A relação entre memória e esquecimento pode-se objetivar num discurso, mas, para que a relação exista, deve também existir o documento capaz de dar a memória pelo menos a mesma força do esquecimento: um documento que se impunha como pilar da memória, e que a memória tende inevitavelmente, a rejeitar. (2005,p.41)

O intelectual registra suas reflexões e impressões da cidade por meio do livro impresso, os artistas t**ê**m na produção de sua arte enquanto "arquivo vivo" uma forma de procurar dar visibilidade ao sujeito que representa no tempo presente uma memória atribuindo sentidos e significados a sua fala, que é reveladora de tensão e conflitos. Mas, o que é Patrimônio? Para que serve?

Patrimônio é uma categoria ocidental que remete ao conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pela cultura, de relevância histórica, portanto, valorização da memória e da história de um povo. O artista usa argumento e afirma que "fa**ço** parte do acervo da cidade", o que é revelador para a forma como se sentem excluídos os moradores da periferia, revelando "fronteiras simbólicas", que são construídas no espaço urbano, ao afirmar por meio de sua poesia o pertencimento ao acervo da cidade. Fazendo isso, cobra direitos,

pois, a cidadania envolve também, “ao sentimento de pertencer, compartilhar interesses, memórias e experiências com outrem, sentir-se parte de uma ampla coletividade, possuir valores em comum e sentimentos profundos de identificação”. (ARANTES, 2000, p. 132)

Em 2016, o dia do Patrimônio realizado pela prefeitura contemplou a temática “Ocupação feminina”. Entre outras atividades desenvolvidas no Centro de Integração do Mercosul, repetimos novamente o passeio pelo entorno da praça, realizamos sarau poético, contação de histórias e organizamos uma mostra da importância sobre o papel da mulher negra na sociedade pelotense em finais do século XIX, com destaque para a presença feminina, ocupando os espaços da cidade, das “Tias Minas”, que vendiam quitutes para seu sustento”, mulheres pobres, negras, que ocupavam as ruas da cidade marcando a importância da culinária dos doces, que mais tarde seriam uma marca de referência nacional da cidade de Pelotas.

Pelotas recebeu o título de “Capital Nacional do Doce”, realizando sua primeira festa nacional do doce, Fenadoce, em 1986, sendo considerado um dos eventos mais importantes do Rio Grande do Sul. Marcando a culinária que vem da tradição portuguesa dos doces, que sofreu influência de diferentes culturas. De acordo com o material de divulgação da cidade: “Recebe essa titulação devido à industrialização das receitas tradicionais de doces portugueses, que posteriormente foram aperfeiçoados por imigrantes alemães, italianos e africanos.”[9] Os doces são articulação entre vários grupos sociais, várias etnias, híbrido, multicultural. A tradição doceira de Pelotas foi inscrita pelo IPHAN no livro de registro, em maio de 2018, e considerada patrimônio Imaterial do Brasil.

> Além da cerificação de autenticidade, em maio de 2018, o instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional(IPHAN) designa a região Doceira de Pelotas como Patrimônio Imaterial do Brasil, concluindo o processo de reconhecimento das duas tradições que distinguem Pelotas como região doceira: os doces finos e os coloniais feitos à base de frutas, entrando no registro ainda os municípios de Arroio do Padre, Capão do Leão, Turuçu e Morro Redondo, que originalmente pertenciam a Pelotas.[10](Folder de divulgação “Encante-se com de Pelotas”)

De acordo com a publicação “Patrimônio Vivo: Projeto Monumenta”, os doces pelotenses têm uma narrativa que nos leva para década de 1840, marcando presença feminina na história e na memória, “irmandades de mulheres católicas costumavam ofertar bandejas de doces preparadas com esmero para algumas comemorações religiosas” (2007, p.95).[11]

Quindim é um dos doces de maior consumo e preferência dos moradores de pelotas, é um doce híbrido em sua origem e é muito usado na religião de matriz africana: “Os negros, desde o princípio aprenderam a fazer os doces de bandeja, que mais tarde usariam

9 De acordo com material de divulgação “Encante-se com Pelotas”, são mais de 200 tipos de doces, incluindo as receitas tradicionais que possuem certificação de autenticidade.

10 Idem

11 Patrimônio Vivo. Brasília, DF: Programa Monumenta, 2007.

no culto aos orixás" (2007, p.105) Nas ruas da cidade é comum encontrar esse doce nas oferendas nos espaços urbanos.

PATRIMÔNIO IMATERIAL DA CIDADE

Em 17 de janeiro de 2017, por meio da Lei Municipal Nº 6.424, o Bloco Burlesco Bafo da Onça foi considerado Patrimônio Imaterial do município de Pelotas/RS, sendo talvez, o primeiro bloco burlesco classificado como Patrimônio Imaterial no Brasil. Essa lei coloca em questão para pensarmos o patrimônio da cidade, valorização das comunidades da periferia e a sua relação com espaços urbanos a cultura e o turismo.[12]No carnaval de 2017 com os cortes de verba para festas, com recursos oriundos de Edital Nº 003/2016, o bloco Bafo da Onça foi a única entidade carnavalesca que ocupou as ruas da cidade com o tema "Nosso Patrimônio".

O bloco tem uma história muito interessante, formado na década de sessenta do século passado, época da ditadura militar, momento em que se temia a repressão, a censura e a violência emanadas do Estado brasileiro, e mais, tem um padre da igreja católica como um importante articulador, que recebeu "voto de silêncio" por parte da igreja católica, o que torna a história e a memória do bloco singular. Nos desfiles, os moradores conseguiam fazer críticas, por meio, da irreverência e do deboche, que é uma característica dos blocos burlescos.

O bloco fundando na década de 1960, como Bloco Burlesco[13] Bafo da Onça, composto por integrantes do bairro Simões Lopes, tradicionalmente, busca expressar a irreverência e o riso no carnaval pelotense como forma de manifestação popular. De acordo com Heloisa Buarque de Holanda, os anos sessenta do século passado foram marcado por um "efervescência política e intenso clima de mobilização", em que ganha destaque "a arte popular revolucionaria", de acordo com autora:

> A função desempenhada pela arte popular revolucionaria" corresponde a uma demanda colocada pela efervescência política cultural da época. Apesar de seu fracasso enquanto palavra política e poética, consegui, no contexto, um alto nível de mobilização das camadas mais jovens de artistas e intelectuais a ponto de seus efeitos poderem ser sentidos até hoje. (1980, p.28)

O bloco burlesco apresentava desfile de forma crítica, refletindo o momento que corresponde a grande mobilização cultural no país marcada por uma produção cultural de esquerda, "estará nesse período pré pós 64 marcada pelos temas dos debates político" (BUARQUE, 1980, p.17). Ainda de acordo com as reflexões de Buarque "o efeito principal

12 Decreto 3.551, que institui o registro dos bens culturais de natureza imaterial no ano de 2000.

13 O carnaval pelotense tem como peculiaridade os blocos burlescos, grupos que variam entre 80 e 800 componentes, formados pelas comunidades de bairros ou zonas da cidade, que desfilam satirizando tudo e todos. Eles apresentam carros alegóricos montados com poucos recursos financeiros, porém com muita criatividade, o que se pode observar principalmente nas fantasias. Entre estas, salienta-se a antiga tradição dos homens saírem vestidos de mulheres, com produções e figurinos que vão do mais chique ao mais chulo (MAIA, 2008, p. 19), o que evidencia nos dias de hoje as ressonâncias da carnavalização teorizada por Bakhtin.

do golpe militar em relação ao processo cultural não se localizou, num primeiro momento, no impedimento da circulação das produções teóricas e culturais de esquerda".

As críticas à sociedade e aos costumes eram (re) produzidas de várias maneiras, como, por exemplo, nas performances do grupo carnavalesco caracterizados com os mais diferentes figurinos, utilizando-se de cartazes com palavras contestadoras, irônicas e/ou que emergiam deboches, no propósito, à princípio, de protestar contra políticos corruptos e autoridades.[14]

No ano de 2013, o Bafo da Onça completou 50 anos de atividades e foi homenageado pela Prefeitura Municipal de Pelotas, em reconhecimento da sua história e memória. O bloco faz parte da memória afetiva que os moradores têm da cidade, é uma referência que aparece nas narrativas que reverbera a relação de pertencimento com a cidade de diferentes gerações, pois, nesse momento o espaço urbano é apropriado de fato pelos moradores, muito desses da periferia da cidade, que se sentem excluídos do centro histórico.

O reconhecimento do bloco burlesco bafo da onça como patrimônio imaterial da cidade foi uma conquista para a comunidade e a reivindicação de uma política pública local em reconhecimento da cultura popular, comemorado pelos componentes do bloco, que saíram e marcaram presença no desfile de 2017, com a camisa que trazia a frase estampada: "Nosso Patrimônio".

Espera-se que o reconhecimento traga visibilidade para o bloco como desenvolvimento de projetos de ação cultural contribuindo, também, para auto-estima dos moradores da periferia e com o tempo possam de fato trazer benefícios para comunidade se transformando num espaço importante para o empoderamento e protagonismo do conjunto dos moradores do bairro, como por exemplo, os moradores da comunidade Santa Fé, localizada na parte mais carente do bairro, conhecida como comunidade do beco.

Conforme apresentado no trabalho desenvolvido pela pesquisadora Georgina Helena Lima Nunes, a comunidade remete a um quilombo urbano: "que contam com a tradição do bloco burlesco bafo da Onça como somatório a tradição festeira de jovens e crianças, que contam a sua história através da musicalidade negra que se iniciou nas festas comunitárias." A população da periferia possui todo um ritmo, uma musicalidade, que aprendem de maneira espontânea no cotidiano.

Aqui, o bloco no bairro Simões Lopes aparece para comunidade como um território conhecido, um espaço vivido, que foge da lógica dos urbanistas, dos legisladores, sim, espaço apropriado "constituído de relações sociais e culturais" (ROLNIK, Raquel, p. 137, 1999).

Uma questão nas reflexões do patrimônio é o valor, é uma premissa importante para reflexão do campo do patrimônio como nos mostra Ulpiano de Menezes, ao trazer para o debate a constituição de 1988 e mostrar que quem institui o valor cultural não é o poder público e sim a sociedade.

14 De acordo com dossiê para fins da lei de registro

> Era o poder público que instituía o patrimônio cultural, o qual só se comporia de bens tombados. O tombamento, portanto, tinha papel instituinte do valor cultural –daquele valor que credenciava a inclusão do bem num rol formalmente definido. Ao inverso a nova Constituição Federal reconheceu aquilo que é posição corrente, há muito tempo nas ciências sociais: os valores culturais (os valores, em geral) não são criados pelo poder público, mas pela sociedade. (2009, p.33)

Para Menezes, o estado pode participar da "criação desses valores", no entanto, o poder público tem "um papel declaratório e lhe compete a proteção". Para o autor, a novidade a partir da Constituição de 1988 foi "deslocar do estado para a sociedade e seus segmentos a matriz do valor cultural". Os doces pelotense e o bloco burlesco bafo da onça são reconhecidos como patrimônio imaterial da cidade, com diferença que os doces fazem parte do tombamento nacional e o bloco burlesco do tombamento municipal. Ambos são a valorização da cultura imaterial, híbrida das comunidades com uma forte marca da cultura afro-brasileira.

Atualmente, o turismo de base comunitário, patrimônio imaterial que tem ganhado destaque no espaço latino-americano, aparece na cidade de Pelotas em função da tradição doceira como uma aposta para turismo e desenvolvimento sustentável. De acordo com o artigo "Turismo de base comunitária: Tradição doceira de Pelotas" de Paula Mascarenhas e Beatriz Araújo:

> Diante de tanta riqueza cultural é natural que a referência dos doces atraia visitantes, interessados não só em comprar as iguarias, mas também travar contato direto com as ancestrais famílias que as produzem. Abrem se, assim, perspectivas reais e cada vez mais estimulantes para o chamado turismo de base comunitária, o qual, sem pretender antagonizar o turismo tradicional, busca espaços para se inserir como alternativa sustentável de comércio, cultura e novas sociabilidades. (2019, p.341)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tensão entre o turismo e o patrimônio cultural é uma realidade que necessitara de medidas para solucionar a problemática do fluxo de turistas, um olhar mais atento para as demandas do futuro, pois, os números de turistas no mundo são reveladores do impacto que trará aos sítios e monumentos se não houver uma união de vários setores e uma boa gestão. Vale lembrar que quando não houver infra-estrutura, planejamento, uma política de preservação adequada, ou gestores preparados para atender a demanda dos fluxos turísticos, os efeitos podem ser mais negativos do que positivos, porém, o turismo poderá ser uma ferramenta importante no diálogo entre os órgãos responsáveis pela preservação do patrimônio contribuindo para que o desenvolvimento sustentável e também para que o patrimônio local seja uma herança de fato para gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio A. *Paisagens paulistas*: transformações do espaço público. Campinas: SP. Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

ARAUJO, Beatriz; MASCARENHAS, Paula. S. Turismo de base comunitária: tradição doceira de Pelotas. In: BRITO, Marcelo (org.). Dimensão Turística do Brasil e região sul: oportunidades e desafios para a gestão patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional*. Brasília: IPHAN, n. 40, 2019.

ÁVILA, Cristiane; RIBEIRO, Maria de Fátima Bento. Cultura, multiculturalismo e intercultural idade: as “tias minas” da cidade de pelotas-RS e seu legado cultural. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS HUMANIDADES – II CONINTER. *Anais*. Belo Horizonte, 2013.

____________________. Cidade: Espaço, documento e monumento. In: XXVII Simpósio Nacional de História. *Anais*. Natal/RN, 2013.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHUVA, Marcia. Por uma história da noção de patrimônio. IN: CHUVA, Marcia(org.). *Revista do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional,* Rio de Janeiro: IPHAN, n.32, 2012.

DOSSE, F. O espaço habitado segundo Michel De Certeau - descontinuidade e intangibilidade da personalidade: a relação com o tempo no individualismo contemporâneo. *Revista de História da Universidade Federal de Uberlândia*. Traduções. Uberlândia-MG, n.º 9, jul.-dez. de 2004.

G ONÇALVES, José Reginaldo. O mal-estar do patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*. RIO de Janeiro, vol.28, n. 55, p.211-228, janeiro-junho, 2015

HOLANDA, Heloisa B. *Impressões de Viagem*. São Paulo: Brasiliense, 1980

MAGALHAES, Mario Osório. *Uma volta pela praça e pela volta da praça*. EDUCAT, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: *ANAIS*, I Fórum de Patrimônio Cultural. Ouro Preto, 2009.view

NUNES, Georgina. As latas fazem ecoar: Santa Fé, a Comunidade Festeira e as Histórias do Carnaval. In: BUSSOLETTI, Denise; GILL, Lorena (orgs.). *Canavales e Carnavais*: Fronteiras de uma Outra História. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2011. p. 161-184.

PEIXOTO, Maria do Rosário; TOMELIN JR, Nelson. Cidades e Culturas urbanas em memórias, linguagens e perspectivas de presente. Revista projeto História(58). São Paulo: EDUSP, 2017.

POLOLIKASHVILI, Zurab. Cultura e turismo como estratégia para o desenvolvimento sustentável. IN: BRITO, Marcelo (org.). Gestão Turística em sítios patrimoniais: boas práticas internacionais. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional*. Brasília: IPHAN, n. 39, 2019.

RIBEIRO, Ângela Mara B. *O bloco burlesco bafo da onça e a ditadura militar:* Carnaval e cultura em chave BAKHTINIANA. Pelotas: RS, 2013. 165 p. Tese de doutorado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro:* A formação e o sentido do Brasil. 3ª. Global, 2015.

SANNT'ANNA, Márcia. Região doceira de Pelotas e antiga Pelotas. Parecer da relatora do conselho consultivo do patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, Brasília: IPHAN, 2018

SARLO, Beatriz. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 2005

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SELIPRANDY, Fernando. Los rubios e os limites da noção de pós-memória. *Revista USP*, n.44. São Paulo, Superintendência de Comunicação Social, 2015.

O DIZÍVEL E O VISÍVEL NAS MODERNIDADES CARNAVALESCAS

Data de submissão: 29/03/2023 *Data de aceite: 02/10/2023*

Leonardo Augusto de Jesus
Doutor em Artes Visuais/PPGAV-EBA-UFRJ
Rio de Janeiro – RJ
https://lattes.cnpq.br/7497028192517336

RESUMO: O conflito entre o tradicional e o moderno nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro remonta às primeiras apresentações e influenciou a formação da linguagem visual das agremiações. As diferentes fases da modernidade repercutiram nos desfiles ao longo do século XX e acarretaram transformações estéticas que romperam os seus paradigmas estruturais, tanto no aspecto narrativo – o dizível – quanto no imagético – o visível. Impõe-se, assim, suprir uma lacuna existente nos estudos sobre o carnaval carioca, para entender a modernidade e estudar os seus efeitos e desdobramentos estéticos nas Escolas de Samba, questão que apresenta fundamental relevância para os estudos da relação entre os aspectos literários e imagéticos das apresentações e que contribui para entender a constante redefinição na linguagem visual do espetáculo enquanto evento cultural dinâmico no tempo e no espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade. Tradição. Escolas de Samba. Dizível. Visível.

THE SAYABLE ANDT THE VISIBLE IN THE CARNIVAL MODERNITIES

ABSTRACT: The conflict between traditional and modern in Rio de Janeiro's Samba Schools dates bake to the first performances and influenced the formation of the groups' visual language. The different phases of modernity had an impact on parades throughout the 20th century and led to aesthetic transformations that broke their structural paradigms, both in the narrative – the sayable – and imagery – the visible – aspects. It is therefore necessary to fill a gap in studies on Rio Carnival, to understand mondernity and observe its effects and aesthetic developments in Samba Schools, an issue that has fundamental relevance for studies of the relationship between the literary and imagery aspects of the presentations and which contributes to understand the constant redefinition in the visual language of the show as a dynamic cultural event in time and space.

KEYWORDS: Modernity. Tradition. Samba Schools. Sayable. Visible.

1 I INTRODUÇÃO

No século XXI, diversos estudos propõem repensar a modernidade. Lipovetsky (2004) a periodiza em três fases e nos apresenta à *hipermodernidade*. Friedman (2015) defende uma *modernidade planetária* que não se apoie no eurocentrismo como medida das demais; propõe que os estudos sobre a modernidade sejam realizados na *mais longa duração* e em outra escala menor para permitir examinar os efeitos de uma ruptura paradigmática no contexto específico de cada cultura (2015, p. 9).

Rancière, por sua vez, ao analisar os efeitos da modernidade sobre o fazer artístico, apresenta o regime estético das artes (2012). Não cabe aqui discutir o caráter artístico das imagens apresentadas nos desfiles[1]; adoto a lição de Becker, para quem a definição de arte passa necessariamente pela identificação dos "grupos de pessoas que estejam cooperando na produção de coisas que elas, pelo menos, chamam de arte" (1977, p. 10). Assim, compreendo o mundo do samba[2] (LEOPOLDI, 2010), como um mundo artístico no sentido atribuído por Becker (1977).

Ao longo de quase um século de desfiles, diversas inovações dividiram público e crítica entre validação e estranhamento: de um lado, aplaudia-se a originalidade e o ineditismo; de outro, a exclamação "Isto não é carnaval!" buscava defender os aspectos tradicionais da manifestação. O debate remonta ao começo do século XX: o samba urbano carioca "nasceu do atendimento consciente a uma necessidade de um tipo de música que permitisse aos blocos e cordões dançarem o samba, sendo, portanto, muito mais uma questão de inovação do que tradição" (FERNANDES, 2001, p. 65); antes mesmo da formação das Escolas de Samba, já se apresentava como ritmo moderno em relação aos sambas rurais e aos sambas de roda.

Diversos estudos já abordaram a modernidade no carnaval carioca. Em *Inventando Carnavais*, Ferreira (2005) detalha a modernização das práticas carnavalescas no Rio de Janeiro em substituição ao entrudo, anteriormente ao surgimento das Escolas de Samba. Farias (1995) compreende o gênero "Desfile-espetáculo" como fato cultural simbólico e institucional do processo civilizatório moderno na cidade, motivo de sua adoção intencional pelas primeiras Escolas de Samba. Relativamente ao período compreendido entre 1946 e 1963, Bezerra (2005) analisa o processo de modernização, espetacularização e internacionalização do evento. Guimarães (1992) aborda o surgimento da função carnavalesco no mundo do samba e sua relevância para a modernização dos desfiles; o compreende como "personagem central de um processo artístico sem paralelo na História

1 Cavalcanti, no estudo de campo realizado na Mocidade Independente de Padre Miguel, já enfatizou o caráter coletivo do processo e observou a regulação do fazer carnavalesco conforme os postulados beckerianos: "quando se tratava de definir a natureza do trabalho realizado, a equipe recorria à ideia de arte, designando ou não a si e aos colegas como 'artistas' " (1994, p. 133). Também para Guimarães, as Escolas de Samba transitam em diversos contextos da Arte (1992, p. 226-228).

2 O mundo do samba "circunscreve um conjunto de manifestações sociais e culturais, emergentes nos contextos em que o samba predomina como forma de expressão musical, rítmica e coreográfica", cujas instituições mais expressivas são as Escolas de Samba (LEOPOLDI, 2010, p. 61).

da Arte Brasileira e no contexto das manifestações de cultura popular" (1992, p. 241). Cavalcanti, traça a genealogia da "primazia do visual", modelo estético de concepção do desfile que privilegia o potencial expressivo das visualidades (1994, p. 59). Cabral apresenta a referência mais explícita à modernidade artística no mundo do samba: intitula como *Tempos Modernos* o capítulo em que trata da ruptura promovida por Fernando Pamplona nos anos 1960 (2011, p. 199-225); mas não apresenta um estudo aprofundado sobre o advento da modernidade artística nos desfiles, como se fosse um tema cuja obviedade tornasse desnecessário evidenciá-lo.

Seja pela aceitação ou sob a forma da recusa que lhe opõe ao tradicional, a modernidade é assunto recorrente entre espectadores e também está presente nos debates que orientam as escolhas estéticas dos carnavalescos e demais envolvidos no desenvolvimento dos desfiles e na produção de suas visualidades. Dedico este artigo, portanto, a um breve estudo dos regimes das artes e dos desdobramentos estéticos da modernidade nas Escolas de Samba do Rio de Janeiro, para entender seus efeitos na relação entre as visualidades carnavalescas e a fundamentação textual do enredo.

2 | PERIODIZANDO AS MODERNIDADES CARNAVALESCAS

Jameson afirma que o vocábulo *moderno* sempre agregou ao seu conteúdo semântico a ideia de ruptura; identifica a existência de dois modelos para a compreensão da questão. O primeiro ocupa-se do termo na estrutura das categorias temporais, enquanto o segundo aborda-o a partir da linguística, compreendendo-o como palavra cujo significado e conteúdo são variáveis através do tempo (2005, p. 29). Desta forma, propõe examinar a dialética da ruptura e do período, um movimento de dupla face através do qual a ênfase nas continuidades na passagem do passado para o presente se transforma na consciência de uma ruptura radical.

A primeira máxima da modernidade segundo Jameson afirma a impossibilidade de não periodizar (2005, p. 42). Assim, divido a história dos desfiles das Escolas de Samba em 3 períodos: o tradicionalismo dos anos 1930 a 1950; a modernidade de 1960 a 1983; iniciando-se a hipermodernidade carnavalesca a partir do ano seguinte. Interessa-me problematizar a relação entre o tradicional e o moderno nas Escolas de Samba para entender como a questão se desdobra visualmente em cada período.

2.1 A moderna "invenção da tradição": entre as décadas de 1930 e 1950

As manifestações culturais e religiosas dos negros nos anos seguintes à abolição foram tratadas com bastante preconceito em todo o país: o poder público interditava-as com a força de legislações criminais e persecutórias. Fato que se reflete diretamente na formação das Escolas de Samba e na necessidade de oferecer resistência cultural,

questão primordial para os primeiros sambistas e que permeia sobremaneira o debate que ora abordo.

Para Cabral, a fundação da Deixa Falar, primeira Escola de Samba do Brasil, correspondeu a uma estratégia institucional para melhorar as relações dos sambistas da região do Estácio com a polícia e assim obter a autorização necessária para a realização das rodas de samba e participar dos festejos carnavalescos da cidade (2011, p. 41). A partir de então, grupos de sambistas de outras regiões fundaram novas agremiações. O anúncio do primeiro desfile, realizado em 1932, demonstra como eram encaradas pela sociedade carioca as Escolas de Samba que realizavam "verdadeiros milagres" "com seus instrumentos bárbaros" (MUNDO SPORTIVO *apud* CABRAL, 2011, p. 73,74). Percebe-se que os primeiros sambistas ainda não se preocupavam com os aspectos visuais de suas apresentações, pois a reportagem enfatizava tão somente os seus aspectos rítmicos e sonoros.

E foi assim, sob a perspectiva de uma autenticidade exótica e bárbara, sob o signo da superstição e do espanto, fundado o desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Fernandes atribui ao jornalista Jofre Rodrigues a afirmação de que a Mangueira não ficava na África, e sim no Rio de Janeiro, em declaração feita após conhecer uma apresentação dos sambistas no alto do morro (2001, p. 53). A surpresa originava-se no reconhecimento de uma africanidade potente na capital nacional, até então pouco conhecida pela imprensa e pela grande maioria da população carioca.

Com efeito, as Escolas de Samba, entretanto, esforçaram-se por manter a essência de sua herança cultural africana, rechaçando influências externas em suas primeiras décadas. Basta lembrar que a comissão julgadora dos desfiles em 1934, ao anunciar o resultado oficial, enalteceu a segunda colocada "por apresentar o samba na sua verdadeira expressão, com o seu conjunto despido de alegorias, o que vale por representar a nossa melodia em sua autêntica modalidade" (*apud* CABRAL, 2011, p. 95). Declaração que já revelava a preocupação em evitar a incorporação de elementos externos e valorizar a autenticidade musical e rítmica.

As alegorias, àquele tempo, eram utilizadas pelos Ranchos e pelas Grandes Sociedades e compreendiam "simples armações de madeira, os chamados caramanchões, sustentando acanhadas esculturas representando algo ligado ao enredo, além das 'pastas', também acanhadas esculturas feitas de papelão e água" (CABRAL, 2011, p. 96). O regulamento da competição no ano seguinte proibiu a apresentação de carros alegóricos, cuja redenção ocorreu somente em 1953, quando o regulamento os autorizou e instituiu as Alegorias como quesito de julgamento. Ademais, a própria forma de apresentação, o cortejo processional, também era característica dos Ranchos e Grandes Sociedades, à época, as principais atrações do carnaval carioca.

Portanto, as Escolas de Samba articularam influências de diversas práticas anteriores, sem romper formalmente com as representações carnavalescas ou com sua

ancestralidade cultural; buscaram na continuidade uma forma de relacionar-se com o passado. Os aspectos considerados autênticos nos anos de formação das Escolas de Samba correspondem ao que Fernandes chama de "invenção da tradição":

> (...) as grandes sociedades, os blocos, ranchos, corsos e cordões também inventaram e reinventaram suas tradições (...). Reproduzindo este processo, a escola de samba pode ser compreendida como uma das últimas tradições inventadas no Carnaval carioca, não se tratando nestes termos de uma excepcionalidade mas de uma recorrência. (2001, p. 53)

Tradição inventada a partir de elementos rituais e simbólicos herdados de práticas já consolidadas e também oriundos das religiões de matriz africana. Para ele, a identidade das Escolas de Samba normatizou-se através de "inovações essenciais que deram um novo perfil aos antigos blocos": o samba urbano carioca enquanto gênero musical; o cortejo processional que permite desfilar e dançar o samba simultaneamente; o conjunto instrumental de percussão; a obrigatoriedade de um grupo de baianas[3] – exigência de Ismael Silva na Deixa Falar em homenagem às Ialorixás, que sempre se destacaram na defesa do samba –; além de elementos apropriados dos Ranchos e das Grandes Sociedades, como enredo, mestre-sala e porta-bandeira, alegorias e comissão de frente (2001, p. 54).

A padronização das fantasias e sua adequação à representação de um enredo é um ótimo exemplo de tradição inventada. Os primeiros desfiles não observavam maiores rigores quanto ao uso de fantasias pelos componentes; a única obrigatoriedade era a apresentação de um grupo de mulheres vestidas como baianas. Somente em 1939, uma agremiação desfilou inteiramente com fantasias relacionadas ao enredo apresentado, à exceção da Ala de Baianas e dos casais de Mestre-Sala e Porta-Bandeira (CABRAL, 2011, p. 136). *Teste ao samba* foi, assim, o primeiro enredo efetivamente desenvolvido e desdobrado semioticamente em imagens: Paulo da Portela fantasiou-se de professor, enquanto os demais componentes da agremiação vestiram uniformes de estudantes. Diante do estrondoso sucesso, outras agremiações começaram a utilizar a mesma estratégia para igualar o feito da Portela, apesar de ainda não haver sido instituído o quesito Fantasias, o qual se consolidaria apenas nos anos 1950. O êxito de uma apresentação atua como mecanismo que padroniza a competição: além das determinações do regulamento, a influência entre as próprias agremiações é um importante agente homogeneizador, de forma que as escolhas estéticas de um desfile, desde que legitimadas pelo corpo de julgadores, tendem a ser absorvidas pelas demais Escolas de Samba, conforme ensina Leopoldi (2010, p. 84).

Por outro lado, em seus primeiros anos, mais do que preocupar-se com aspectos visuais de suas apresentações ou com decisões de ruptura com a tradição das práticas carnavalescas, as Escolas de Samba desempenhavam importante papel em defesa das

3 A Ala de Baianas manteve-se como segmento obrigatório nos desfiles até a atualidade e constituem, conforme afirmam Lopes e Simas "o aspecto mais histórico e ancestral" das Escolas de Samba, cuja presença "foi decisiva para o encorpamento do canto e a beleza da dança coletiva. (2017, p. 29, 30).

comunidades que habitavam as encostas dos morros da cidade, como comprova a atuação da extinta agremiação Azul e Branco em defesa dos moradores do Morro do Salgueiro, ameaçados de despejo por Emílio Turano, suposto proprietário daquelas terras, em 1934. Cabral reconhece a agremiação atuou como "a primeira associação de moradores de que se tem notícia no Rio de Janeiro" (2011, p. 94). Também os moradores de Mangueira enfrentaram no ano seguinte ação judicial movida pelos herdeiros do Visconde de Niterói, a qual lhes foi julgada favoravelmente, conforme registra Fernandes (2001, p. 71,72).

Ao longo da década de 1930, as Escolas de Samba adquiriram cada vez mais relevância no carnaval carioca e no cenário cultural brasileiro, o que despertou o interesse das classes políticas. Em 1935, o Prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, concedeu uma subvenção municipal para a realização do desfile das 25 agremiações filiadas à União das Escolas de Samba – UES. Assim, as agremiações consolidavam as garantias políticas do exercício de seu direito de expressão, enquanto ao Estado permitiam um maior controle sobre as comunidades das quais se originaram, consideradas como lugares perigosos pelos setores mais conservadores da sociedade (FERNANDES, 2001, p. 88). Ao tempo do Estado Novo, o samba, cuja força transcendia o racismo, já se apresentava como principal expressão das massas no Rio de Janeiro, motivo pelo qual "servia aos interesses políticos dominantes, ao mesmo tempo que oferecia um possível canal de aceitação social aos seus marginalizados criadores" (LOPES; SIMAS, 2017, p. 12). Evidenciava-se um dilema social que marcou a formação das Escolas de Samba: de um lado, uma população negra almejando aceitação social; de outro, um Estado que os via como indivíduos perigosos a serem controlados (SIMAS; FABATO, 2015, p. 18).

Em suas primeiras décadas, portanto, as Escolas de Samba atuaram decisivamente na partilha do tecido sensível no Rio de Janeiro em favor de suas comunidades. Nascidas na modernidade – enquanto categoria temporal –, as Escolas de Samba, no entanto, não apresentaram uma estética artística moderna nas três primeiras décadas de sua história. Outras questões urgiam naquele momento para os sambistas, como o *ethos* de suas comunidades, as mediações com o poder público, a aceitação da sociedade e a partilha das ocupações e do sensível da cidade. A linguagem visual das Escolas de Samba enfatizava a preservação das tradições, ainda que inventadas e recentes. Os debates da época tratavam da modernidade enquanto conceito linguístico, de conteúdo variável. Correspondia a um discurso exterior ao mundo do samba, uma decisão de jornalistas e intelectuais que buscavam proteger os aspectos que consideravam exóticos sob o manto da autenticidade para condenar as tentativas de inovação apresentadas pelos próprios sambistas.

Desta forma, as Escolas de Samba surgiram, institucionalizaram-se e se consolidaram até o final da década de 1950 a partir de continuidades sem qualquer ruptura paradigmática no carnaval carioca.

2.2 Dos revolucionários anos 1960 ao começo da década de 1980

Em 1960, Fernando Pamplona desenvolveu para o desfile do Salgueiro um enredo em homenagem a Zumbi dos Palmares, herói invisibilizado e esquecido pela História do Brasil. Assim, rompia com a tradição vigente de desenvolver enredos segundo a historiografia oficial. Ruptura temática que reverberou nas visualidades carnavalescas e que, a princípio, deixou insatisfeita a própria comunidade salgueirense:

> Fernando Pamplona e sua equipe encontraram algumas dificuldades para convencer os integrantes do Salgueiro de que o enredo em homenagem a Zumbi dos Palmares, para ser bem-sucedida, teria de apresentar um grande número de componentes com a pobre fantasia de escravos. Era uma ideia que contrariava uma velha tradição não só das escolas de samba como das manifestações folclóricas de origem negra, pois era através delas que os negros realizavam, pelo menos na indumentária, o sonho de se apresentar como reis, rainhas, duques, etc. (CABRAL, 2011, p. 200)

Simas e Fabato também registram o incômodo causado pela ruptura estética pretendida por Pamplona (2015, p. 74), que parecia ter consciência da revolução que promovia. Torna-se imprescindível a qualquer teoria da modernidade, segundo Jameson, afirmar não somente a sua novidade como ruptura, como também a sua integração em um contexto em relação ao qual realiza tal ruptura. Assim, a revolução liderada por Pamplona possibilitou aos aspectos visuais das Escolas de Samba assumirem um papel de destaque nos desfiles (FERREIRA, 2004, p. 355).

Naquele mesmo ano, pela primeira vez o regulamento dos desfiles previa um tempo máximo para cada apresentação. Dois anos mais tarde, instalavam-se arquibancadas e iniciava-se a cobrança de ingressos para assistir à competição, que atraía um número cada vez maior de espectadores da classe média carioca. Em 1964, registrou-se recorde de vendas de ingressos para turistas. Tempos modernos que impunham espetacularidade e uma nova temporalidade aos desfiles.

As inovações do período intensificaram o debate entre tradição e modernidade nas Escolas de Samba. Vale registrar o depoimento de Nilton de Sá, desenhista oriundo da Escola de Belas Artes e colaborador de Pamplona no desfile de 1960. Em entrevista ao *Correio da Manhã*, em 1963, afirmou que "a intromissão do intelectual nos fatos da tradição popular concorre para a sua degeneração" e "ameaça o caráter forte que o negro imprimiu à escola de samba" (*apud* CABRAL, 2011, p. 207). Como afirmam Simas e Fabato, "o carnaval nunca mais seria o mesmo" após os anos 1960 (2015, p. 75). Desde então, ainda que não tenham provocado ruptura estrutural equivalente à de Pamplona, diversos outros artistas contribuíram para as redefinições da linguagem visual das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. Ao analisar os desfiles a partir da década de 1960, Guimarães demonstra a influência do "carnavalesco profissional" nas transformações estéticas ocorridas na manifestação.

Entre os anos 1960 e o começo dos anos 1980 consolidaram-se as apresentações segundo o regime representativo das artes, que regula a relação entre o visível e o dizível pela lógica aristotélica da verossimilhança e da causalidade. Segundo Rancière, o regime representativo estabelece critérios de inteligibilidade para as manifestações sensíveis (2012, p. 127): o visível subordina-se ao dizível, se desdobra em uma operação de substituição e outra de manifestação. Neste regime, a imagem ilustra o texto, torna-se figura de uma história; o visual retém a potência textual, enquanto a palavra organiza o visível, retendo a potência visual. A revolução de Pamplona inaugurou a produção de visualidades carnavalescas com o objetivo de representar por semelhança a fundamentação textual contida na sinopse. Os desfiles das décadas anteriores ainda não se realizavam conforme o regime representativo; o desenvolvimento de um enredo e seus desdobramentos na *mise-en-scène* carnavalesca ocorreram gradualmente, primeiro na letra do samba[4] e posteriormente nas visualidades – nestas se consolidaram a partir dos anos 1960.

De modo geral, até os anos 1950, alegorias e fantasias não representavam um dizível determinado pelo enredo: independente do tema, havia fantasias relativas à nobreza colonial com suas perucas brancas; as alegorias eram meros tablados sobre os quais se dispunham o símbolo da agremiação ou algumas esculturas de papel machê em referência ao enredo. No entanto, ainda não dramatizavam o enredo, não representavam por semelhança uma história ordenada em ações causais e sequenciais.

Vale analisar as reportagens do carnaval de 1949 na revista *O Cruzeiro* para comparar o modelo de desfile das Escolas de Samba e aquele adotado pelos Ranchos. Sobre as primeiras, a publicação enfatiza os seus aspectos rítmicos e coreográficos; apresentou fotografias de baianas, ritmistas da bateria e do bailado de um casal de Mestre-Sala e Porta-bandeira em figurino que não sugeria referência visual a alguma temática determinada (figura 1). Por outro lado, ao tratar dos Ranchos publicou diversas fotografias das alegorias e dos grupos de componentes com indumentária padronizada e representativa do enredo (O CRUZEIRO, 19/03/1949, p. 87, 88).

4 A regulação da composição do samba-enredo conforme o regime representativo se inaugurou ainda na década de 1940: segundo Farias, o regulamento de 1945 proibiu o improviso, enquanto o de 1947 instituiu a obrigatoriedade de temas nacionais e a adequação entre o enredo e a letra do samba; este deveria narrar – ou *representar*, como prefiro – o enredo proposto por cada agremiação (1995, p. 96).

Figura 1 – Casal de Mestre-Sala e Porta-bandeira, agremiação não identificada, 1949.

Fonte: *O Cruzeiro*, 19/03/1949, p. 72[5].

Já no carnaval de 1960, o *Quilombo dos Palmares* de Pamploma, teve excelente recepção: *O Cruzeiro* afirmou o caráter revolucionário do desfile que transmitiu "arte dinâmica ao paquidérmico colosso em que se vai tornando a Escola de Samba Tradicional"; o *Correio da Manhã* elogiou a letra do samba por ter começo, meio e fim, ou seja, por submeter-se ao ordenamento causal aristotélico: "o cativeiro, a luta, os quilombos, o séquito de Zumbi e finalmente a nação livre"; o enredo foi considerado como uma epopeia pela *Manchete*. (BEZERRA, 2016, p. 234-237).

O regime aristotélico está na base do modelo de desfile elaborado por Pamplona, que se evidencia como moderno no contexto cultural específico em que se instaurou a ruptura. Historicamente, o regime representativo inaugurou-se com a *Poética* de Aristóteles; portanto, é compreendido como um regime pré-moderno das artes, quando considerado em relação à modernidade ocidental eurocêntrica. No entanto, há que se reconhecer que sua instauração no mundo do samba a partir dos anos 1960 compreendeu fenômeno revolucionário que inaugurou a modernidade artística nos desfiles: para tanto, basta examinar a dialética da ruptura e do período, para identificar o movimento de passagem consciente da ruptura radical (JAMESON, 2005, p. 36). Ademais, apoiado na modernidade planetária defendida por Friedman, recuso neste estudo a modernidade europeia como medida para designar o que é ou não moderno; ao examinar, portanto, os efeitos da ruptura paradigmática promovida no contexto cultural e artístico do mundo do samba, aponto o *Quilombo* salgueirense como o marco da modernidade nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro.

A modernidade artística que Pamplona introduziu nos carnavais da década de 1960

5 Acervo da Hemeroteca da Biblioteca nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

possibilitou a formulação de um modelo de desfile fundado na *adequação ao enredo* como critério de criação de fantasias e alegorias. Consagrava-se, assim, o modelo que chamo de *desfile-ilustrativo*, caracterizado pela subordinação das visualidades carnavalescas em uma relação de representação por semelhança à fundamentação textual do enredo; fórmula de desenvolvimento lítero-visual dos desfiles predominante entre os anos 1960 e o começo da década de 1980.

2.3 Tempos hipermodernos: da construção do Sambódromo ao Século XXI

A hipermodernidade corresponde a uma modernidade superlativa, possibilitada pela "tríplice metamorfose que diz respeito à ordem democrática-individualista, à dinâmica do mercado e à tecnociência" (LIPOVESTKY; SERROY, 2009, p. 49), em função da estetização hiperbólica do mundo a partir dos anos 1980.

Em 1984, com efeito, acentuou-se a espetacularidade dos desfiles com a construção do Sambódromo, palco fixo e definitivo para as apresentações que possibilitou a diminuição dos custos de produção, o aumento da arrecadação com a venda de uma quantidade maior de ingressos e inaugurou a era empresarial das Escolas de Samba (FERREIRA, 2004, p. 362), concretizando a hibridização entre a cultura carnavalesca e o capitalismo transestético. Naquela década, o álbum fonográfico com os sambas-enredos tornou-se sucesso de vendas no país. Em 1985, o Império Serrano apresentou o primeiro enredo patrocinado: "Samba, suor e cerveja, o combustível da ilusão"; no ano seguinte, em enredo em homenagem à Copa do Mundo, a Beija-flor apresentou uma alegoria em que se destacava uma reprodução idêntica da bola de uma marca famosa de materiais esportivos.

Ademais, o novo palco dos desfiles possibilitou a instalação dos mais avançados equipamentos de registro e transmissão de imagens. Como lembram Lipovetsky e Serroy, a multiplicação das câmeras permite que o espectador veja o espetáculo sob diversos ângulos; o evento pode ser transmitido de forma contínua e descontínua, linear e fragmentada, conjugando tempo real e tempo passado, tempo da velocidade e tempo em câmera lenta (2009, p. 226). Tempos hipermodernos que impõem a temporalidade midiática da cultura de massa às Escolas de Samba.

A partir da década de 1990, as transformações ocorridas nos desfiles apresentaram-se estreitamente relacionadas ao capital e à tecnologia. *Fiat lux!*, e Renato Lage introduziu a iluminação cênica nos carros alegóricos para concebê-los como cenários sobre rodas repletos de efeitos especiais e instituir um novo estilo estético denominado no mundo do samba como *high tech*. Os enredos patrocinados proliferaram: em um primeiro momento, as Escolas de Samba anunciaram os encantos turísticos de cidades e estados brasileiros ou até mesmo países estrangeiros para, em seguida, assumirem-se como "garotas-propaganda" de marcas comerciais.

O marco de uma estética hipermoderna nas Escolas de Samba aconteceu em 2004,

quando o carnavalesco Paulo Barros apresentou uma alegoria que consistia em uma estrutura piramidal em ferro, em torno da qual 127 componentes executavam movimentos com as mãos alternadamente para ambos os lados. Referência ao DNA humano, que em nada se assemelhava à estrutura helicoidal das representações em publicações científicas, mas permitiu uma leitura clara e imediata pelos espectadores. Indicava uma humanidade por dessemelhança: apenas ferro e luz; o DNA estava ali sugerido no movimento dos corpos dos componentes. Dialética do visual que atribuía à alegoria múltiplos significados: pirâmide-hélice-DNA-humanidade.

O começo do século XXI testemunhou, portanto, um novo momento nesse processo de descoberta de possibilidades estéticas pelas Escolas de Samba. Após o "Carro do DNA", Paulo Barros apresentou uma série de inovações nos desfiles, que rapidamente foram absorvidas pelas demais agremiações. Inegavelmente, Barros inspira-se na arte contemporânea e no cinema para criar as imagens carnavalescas. O desfile da Unidos da Tijuca no ano de 2005 ratifica minha afirmação: assim como Duchamp deslocou objetos do uso cotidiano, trazendo a realidade para a arte, Barros criou uma alegoria decorada somente com panelas de alumínio, tendo como único elemento uma escultura do *Homem de lata*, personagem do filme *O Mágico de Oz*, confeccionada com os mesmos utensílios. Transformou a realidade em carnaval; simultaneamente, produziu um palimpsesto visual de imagem cinematográfica que já integrava o imaginário dos espectadores.

Cabe ainda lembrar que a transmissão televisiva também influenciou a linguagem visual das Escolas de Samba na hipermodernidade, a partir de quando se testemunhou uma "escalada da superficialização da imagem" (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 309), que possibilitou o surgimento de diversos tipos de imagens, como a "imagem-excesso" e a "imagem-multiplex", características do videoclipe. As imagens, produzidas e reproduzidas hiperbolicamente e de forma globalizada e multiplicada pela onipresença das telas, tornaram-se superficiais, prescindindo de uma leitura semiótica aprofundada. Lopes e Simas reconhecem que a transmissão dos desfiles pela TV adotou a estética e a forma narrativa do videoclipe, o que dificultou o entendimento do espetáculo (2017, p. 285). Neste aspecto, há que se reconhecer que o abandono da lógica aristotélica permitiu aos carnavalescos renunciarem ao regime representativo, que subordinava o visível à palavra contida na sinopse do enredo. As Escolas de Samba puderam, assim, experimentar o regime estético das artes e explorar a superficialidade das imagens que se apresentam em sua potência bruta, que abdicam de uma significação a ser decifrada pelo espectador. Abriu-se o caminho para visualidades carnavalescas que funcionam conforme *imagem sem frase* (Rancière, 2012), aquela que suprime a função mediadora e promove a identificação imediata entre ato e forma em detrimento das operações de semelhança, deciframento e suspensão. Um visível que não dá a ver, mas impõe sua presença; que recusa a sua interpretação como cifra de uma história.

Desta forma, os carnavalescos catalisaram todas essas tensões imagéticas no

processo de redefinição da linguagem visual dos desfiles das Escolas de Samba na hipermodernidade.

CONCLUSÃO

O debate sobre a defesa dos aspectos tradicionais das Escolas de Samba do Rio de Janeiro atravessa toda a história dos desfiles. Mais que um conflito, trata-se de um discurso, pois como restou demonstrado, o mundo do samba sempre conciliou tradição e modernidade nas redefinições da linguagem visual do espetáculo.

E foi esse caráter conciliador que permitiu articular influências de práticas carnavalescas anteriores para consolidá-las como elementos característicos de seus desfiles. Possibilitou, ainda, a invenção de tradições: aparte dos aspectos herdados da cultura e da religiosidade africanas, os demais aspectos hoje considerados tradicionais nas Escolas de Samba corresponderam, nas primeiras décadas, a verdadeiras inovações absorvidas pelas agremiações em função dos agentes homogeneizadores da competição.

Os ventos de uma modernidade artística abalaram os paradigmas estruturais das Escolas de Samba a partir dos anos 1960, com as rupturas estéticas e temáticas promovidas por Fernando Pamplona. Processo de redefinição da linguagem visual dos desfiles que prosseguiu na década seguinte, sob o comando de carnavalescos formados no seio da revolucionária equipe salgueirense.

A arte e a cultura carnavalescas hibridizaram-se com o capitalismo na hipermodernidade: a partir dos anos 1980, as mudanças estéticas nas apresentações se multiplicaram e ocorreram em intervalos cada vez mais curtos. No século XXI, novidades tecnológicas passaram a integrar a cadeia de produção e criação das imagens carnavalescas e se tornaram presença constante nas fantasias e alegorias.

Hábeis em identificar a dificuldade crescente do público em decifrar as imagens apresentadas, os carnavalescos experimentaram a produção de imagens de leitura imediata. Dentre outras escolhas estéticas, apropriaram-se da lógica hiper do videoclipe, criando enredos cujas narrativas prescindiam de exigências cronológicas e que permitiam a apresentação de imagens que renunciaram à significação.

A incorporação de novos significados aos elementos tradicionais das Escolas de Samba é um processo recorrente e incessante em toda a história dos desfiles. Portanto, tratando-se de evento dinâmico no tempo e no espaço, as constantes redefinições da linguagem visual das Escolas de Samba devem ser compreendidas enquanto estratégia para atualização do espetáculo e sua manutenção na cultura popular carioca e brasileira.

REFERÊNCIAS

BECKER, H.S. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto (org.). **Arte e sociedade: Ensaios de Sociologia da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BEZERRA, D. A. **A trajetória da internacionalização dos carnavais do Rio de Janeiro:** As escolas de samba, os bailes e as pândegas das ruas (1946-1963). Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

CABRAL, Sérgio. **As escolas de samba do Rio de Janeiro**. São Paulo: Lazuli Editora Nacional, 2011.

CAVALCANTI, M. L. V. C. **Carnaval Carioca:** Dos bastidores ao desfile. Rio de Janeiro: Funarte; UFRJ, 1994.

FARIAS, Edson S. **O desfile e a cidade:** O carnaval-espetáculo carioca. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FERREIRA, F. **O livro de ouro do carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro, Ediouro: 2004.

___________. **Inventando Carnavais:** o surgimento do Carnaval carioca no século XIX e outras questões carnavalescas. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: 2005.

FERNANDES, N. N. **Escolas de samba: Sujeitos celebrantes e objetos celebrados**. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

FRIEDMAN, S. S. **Planetary Modernisms:** Provocations on modernity across time. New York: Columbia University Press, 2015.

GUIMARÃES, H. M. **Carnavalesco, o profissional que “faz escola” no carnaval carioca.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Rio de Janeiro, UFRJ, EBA, 1992.

GUIMARÃES, Josué. **Chegou, a escola de samba chegou!** O Cruzeiro, nº 22, p. 71-73, março, 1949. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 17 set. 2023.

JAMESON, Fredric. **Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEOPOLDI, J. S. **Escola de samba, ritual e sociedade.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.

___________.; SERROY, J. **A tela global: Mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOPES, N.; SIMAS, L. A.. **Dicionário da História Social do Samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

___________. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMAS, L. A.; FABATO, F. **Pra tudo começar na quinta-feira: o enredo dos enredos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2015.

CAPÍTULO 3

O AUTOCONHECIMENTO ATRAVÉS DA ARTE NA ESCOLA

Data de aceite: 02/10/2023

Gabriela Campos Mund

Pesquisa da empresa Funcional Health Tech que é especializada em inteligência de dados da saúde mostra dados alarmantes: os transtornos mentais, principalmente a depressão e a ansiedade, que vêm crescendo entre a população jovem em todo o mundo, revelam-se exponenciais no Brasil.

A pesquisa aconteceu entre os anos de 2017 e 2018 envolvendo 318.639 e 397.192 indivíduos respectivamente no Brasil. Os dados indicam que o consumo de medicamentos para o tratamento de depressão e ansiedade e a utilização de sedativos pelos jovens cresceu 7,32% e que, entre adolescentes de 15 a 17 anos, o crescimento foi mais acentuado, chegando a 21,31%.

De acordo com o Dr. Marcelo Niel, médico psiquiatra e doutor em Ciências pela UNIFESP, “Os dados oferecem importante material para reflexão”. Família disfuncional, bullying no ambiente escolar, incerteza em relação ao futuro, pressão por notas altas e a entrada em uma faculdade são os fatores mais comuns para a depressão e ansiedade, revela a maioria dos estudos recentes.

Segundo o estudo mais recente da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o tema dos transtornos mentais, o Brasil é o país mais ansioso e estressado da América Latina, considerando-se a população de forma geral.

Esses dados aumentam exponencialmente após do período de pandemia.

Segundo o pediatra Roberto Santoro da SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria), em entrevista ao Portal Fiocruz, é necessário que exista nas escolas um programa envolvendo a todos, professores, pais e alunos, que seja capaz de mostrar a relevância de se cuidar desse aspecto.

Ainda no Portal Fiocruz, Gabriela Moura (UNICEF) destaca também, em várias falas a importância desse trabalho dentro da escola. Neste ponto percebemos que a educação e a saúde se unem nesse

olhar ao que vivemos hoje. Não apenas a saúde, nem apenas a educação. Ambas precisam ser levadas em consideração quando discutimos a saúde mental de nossas crianças e jovens.

Analisando o panorama internacional das discussões sobre a educação, esse trabalho também encontra relevância e base nesta área considerando a aprendizagem. As discussões internacionais a respeito do tema se tornaram relevantes a partir da década de 1990 nos distintos campos teóricos. Atribui-se a urgência desse debate a dois fatos principais: a proposição pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Paradigma do Desenvolvimento Humano e a publicação do Relatório Jacques Delors, organizado pela Unesco, no ano de 1996.

No Brasil uma evolução significativa ao que se refere a esse assunto foi a criação da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cuja implantação aconteceu no ano de 2020 e que definiu que as habilidades socioemocionais são também, uma responsabilidade da da educação, e por isso, da escola e dos professores. Autoconhecimento, gestão emocional e empatia estão no foco dessas habilidades que se tornaram obrigatórias nas escolas.

Em 2022 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou relatório com os resultados de sua Pesquisa sobre Competências Socioemocionais, que investigou as habilidades de estudantes de 10 e 15 anos de nove países. Este relatório foi traduzido pelo Instituto Ayrton Senna e pode ser encontrado na íntegra no link https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/relatorio-da-ocde-mostra-relacoes-entre-competencias-socioemocionais-aprendizagem-e-saude-mental-de-estudantes-de-9-paises/ . Seguem abaixo alguns pontos considerados bastante relevantes no que se refere a esse trabalho e a abordagem psicopedagógica escolhida para o desenvolvimento do mesmo:

> 1. Segundo o estudo nomeado de 'Além da Aprendizagem Acadêmica – Primeiros Resultados da Pesquisa sobre Competências Socioemocionais', as competências socioemocionais são a base do bem-estar psicológico e do desempenho acadêmico dos estudantes. Portanto, é necessário nomeá-las, torná-las visíveis e comparáveis, possibilitando que sejam entendidas pelos educadores, desenvolvidas por meio de propostas de educação e integradas à política educacional de redes de ensino.
>
> 2. Considerando o papel das competências socioemocionais como alavanca de aprendizagem, elas podem ser um caminho relevante para mitigação de desigualdades escolares e, consequentemente, sociais.
>
> Mas, para isso, é necessário oferecer mais oportunidades formativas aos estudantes de baixo nível socioeconômico, que em média relatam competências menos desenvolvidas do que os de níveis mais altos, provavelmente por não possuírem suporte de desenvolvimento dessas habilidades entre seus familiares e comunidades.
>
> 3. De acordo com o estudo, **estudantes com competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maior probabilidade de ter melhor desempenho**

> **na escola e têm maiores expectativas educacionais**: isso significa que, para além de obterem bons resultados nas avaliações, eles também têm maior tendência a ter ambições de continuar seus estudos após a conclusão do Ensino Médio e possível ingresso no Ensino Superior, por exemplo.

Creio que a importância deste trabalho seja evidente: considerando os índices de dificuldades de aprendizagem atuais, considerando a queda inédita dos índices do Efeito Flynn e as relações entre alunos, bem como entre professores e alunos nos dias de hoje. Uma base emocional se torna necessária, uma vez que já é provado que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (sentir) PRECEDEM o desenvolvimento das habilidades cognitivas (fazer). Indo mais além, talvez a falta dessas habilidades seja a grande questão das dificuldades de aprendizagem que encontramos facilmente, especialmente em escolas públicas.

Levando em conta esse panorama, ao longo do ano de 2022, dediquei-me a colocar em prática alguns projetos desenvolvidos por mim no âmbito psicopedagógico, a fim de observar, de maneira sistêmica os reflexos deles na vida diária dos alunos envolvidos. Os grupos foram selecionados, em diferentes contextos, com diferentes atividades, idades e contextos sociais.

A partir dessas vivências com crianças de diversas faixas etárias, surge esse breve resumo da importância de se dedicar um tempo para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de maneira efetiva, uma vez que a partir do olhar da pesquisadora e das professoras regentes envolvidas nos processos, fica claro que a cada ano que passa as crianças apresentam um desenvolvimento aquém da sua idade.

Será que a causa desse baixo desenvolvimento cognitivo e até social tem relação com essas habilidades?

OBJETIVO GERAL

Usar a arte de maneira intencional para trabalhar as habilidades socioemocionais, agregando práticas como meditação, yoga e arteterapia a fim de coletar informações sobre o impacto dessas atividades na concentração e autoestima das crianças.

METODOLOGIA

As vivências desenvolvidas ao longo do ano foram criadas para aulas de 45 ou 90 minutos, dependendo do tempo disponibilizado pela escola. Todas elas trazem a intencionalidade da ação como peça chave para o sucesso dos processos.

Local de desenvolvimento da pesquisa:

Núcleo de Educação Infantil Rio das Ostras – Bairro da Barra/Balneário Camboriú

Turma: Jardim 1 (4-5 anos)

Escola Básica Professora Felicidade Pinto Figueira – Balneário Piçarras

Turma: 5º ano

Colégio Salesiano Itajaí

Turmas: 4ºs (A, B, C, D E) e 5ºs anos (A, B, C, D E)

Avaliação

O que foi levado em consideração para avaliar a pesquisa?

- tempo de concentração das crianças durante as atividades
- criatividade e exposição de ideias
- compreensão do que está sendo falado e vivido
- aumento da autoestima com relação aos processos

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Chegar até esse ponto foi uma caminhada. Buscar conhecimentos diversos, em lugares diferentes dos tradicionais, fora das sugestões de pesquisa e dos já conhecidos estudiosos da área da Educação, é bastante arriscado. Mas é um risco que vale a pena!

Mas porquê buscar tão longe? Porque além de pesquisadora, estudante e mãe, sou psicopedagoga, professora, psicoterapeuta e Mestre em reiki. Então vivendo entre os amigos dos filhos, o consultório e as salas de aula, observando e olhando os sistemas, as conexões e o todo do processo de cada um, precisei ir longe, porque a velha receita, ao meu ver, não apresenta os resultados esperados. O autoconhecimento precisa ser a pauta das discussões com urgência.

Considero relevantes dois contextos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de um ser humano: a família e a escola. Nesses dois contextos fica claro que muito precisa ser feito.

As famílias não se encontram mais disponíveis para a criação de seus filhos. Na maioria dos casos os pais terceirizam a educação e a criação dos pequenos, seja para a escola, para algum funcionário ou ainda para os avós ou vizinhos próximos. O fato é que com a necessidade de trabalhar, a maioria dos pais não se encontra mais em casa e os filhos crescem sem o suporte emocional que havia há algum tempo. Da mesma forma ficaram na lembrança e em fotos já amareladas as brincadeiras na rua e a interação saudável dos amigos “do bairro”. As crianças hoje são criadas dentro de casa sem muitas relações sociais e com o uso excessivo de telas. Nesse ponto vale um comentário.

**Como mãe, psicopedagoga e terapeuta em diferentes áreas, não considero o uso de telas o grande vilão da situação emocional e mental de nossas crianças. A ausência dos pais é um fator muito mais relevante, uma vez que, se há um vínculo forte e expressivo com os pais, o uso das telas demonstra ser saudável. Quando há um direcionamento feito com

amor e respeito as crianças aprendem a usar de forma correta as informações das telas, assim como, procurar bons conteúdos que ensinam e estimulam.

A família deixou de cumprir parte de seu papel no desenvolvimento emocional das crianças e com o passar do tempo, esse aspecto gerou impactos na sociedade. Por isso as discussões a respeito do tema se voltam hoje para a educação. Escolas e professores, além de acolher as questões pedagógicas, precisam encontrar uma forma de construir habilidades socioemocionais que antes eram construídas de maneira natural na troca entre os familiares e os amigos. Quem perdeu foram as crianças. E agora a escola precisa preencher esse vazio individual e social causado pela mudança no cotidiano das famílias.

Chegamos agora na escola. Não apenas a escola como espaço físico. Aqui vale incluir vários aspectos como o ambiente em si, os professores, alunos, pais, currículo, políticas públicas, didática e muitos outros fatores que agregam valor ao resultado final da aprendizagem, mas vamos ao começo.

O processo educacional que até então vivemos e aprendemos na Universidade está baseado no Pensamento Mecanicista de Descartes. Nesse processo a emoção foi desconsiderada. Assim construímos por décadas seres humanos aptos ao trabalho, mas incapazes de sentir. Esse modelo de educação presente gera competividade entre os pares, banalização das relações humanas e uma quantidade expressiva de pessoas ansiosas e com medo do futuro.

Entretanto já sabemos que o resultado desse modelo educacional não está sendo positivo. Por que o ser humano precisa sentir! Precisa se relacionar!

Esse ser vive um vazio existencial, muito bem explicado por Viktor Frankl em sua obra O sentido da Vida. Há momentos em que nos questionamos o porquê de viver, quem somos ou ainda o que estamos fazendo de nossas vidas! A busca por essa resposta nem sempre é fácil e simples. Qual o propósito de tudo isso que vivemos? Rudolf Steiner nos traz a Filosofia da Liberdade e sugere que cada um encontre a sua individualidade. Nietzche, Goethe Steiner, Kant... Há algum tempo a filosofia vem trazendo à tona essa questão.

Falando em filosofia, vamos encontrar a razão e a maior fundamentação para este trabalho, a velha citação: “Conhece-te a ti mesmo”. Alguns séculos antes de Cristo essa frase já ecoava e se encontrava escrita no pórtico de entrada do deus Apolo, na entrada da cidade de Delfos na Grécia. Estamos falando no século IV a.C. Não se sabe exatamente de quem foi essa frase, atribuída muitas vezes ao filósofo Sócrates.

Séculos depois, o jovem de hoje precisa de mais! Ele precisa compreender-se a si mesmo, para então compreender o mundo a partir dele mesmo. Precisa compreender-se parte responsável e ativa no processo da vida. E por isso a aprendizagem precisa fazer sentido. Precisa ter conexão com o dia a dia de cada um. Precisa ter uma abordagem que o aproxime de suas emoções e sentimentos e guie cada um para dentro de si mesmo.

Não podemos mais negligenciar o lado emocional dos nossos alunos. É urgente darmos esse tempo de autoconhecer-se e sentir para nossas crianças. Essa é a proposta

desse trabalho.

Há quem ainda questione: Porque o autoconhecimento?

Trazendo essa discussão para um tempo mais atual, encontramos John Taylor Gatto, professor americano, em sua obra Emburrecimento Programado nos chama urgentemente ao autoconhecimento, mencionando que apenas através desse pilar a aprendizagem será realmente significativa.

> "Atualmente, estamos privando nossas crianças de todo tempo que precisam para desenvolverem o autoconhecimento. Isso tem que parar. Temos que inventar experiências escolares que devolvam grande parte desse tempo. Precisamos confiar nas crianças, desde muito novas, para que façam estudos independentes, que talvez aconteçam na escola, mas longe do ambiente institucional. Precisamos inventar currículos em que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver sua singularidade e a própria autonomia." (Gatto, Taylor – Emburrecimento Programado - pg. 65)

Então cabe investigar onde a criança perde a singularidade, a liberdade e a autonomia, onde a criança se adapta ao mundo para agradá-lo e perde-se de si mesma. A resposta talvez esteja no Livro Os Quatro Compromissos de Miguel Ruiz.

Segundo a filosofia Tolteca, os seres humanos são educados de acordo com as crenças da sociedade e passam a acreditar nos sonhos da sociedade. Se envolvem no todo e esquecem de si mesmos. Esse processo acontece através do julgamento de certo e errado, do castigo ou da recompensa. Deixamos de ser quem somos para nos adaptar e receber a recompensa pelo bom comportamento se seguimos o fluxo. Recebemos castigo se não nos adequamos. Somos criados com medo: ou de receber o castigo, ou de não receber a recompensa. Perdemo-nos de nós mesmos dia a dia e passamos a ser quem não somos. Aprendemos a engolir o choro, não reclamar. Desistimos de nossos sonhos porque eles "não enchem barriga" e assim seguimos a grande multidão que não sabe exatamente para onde vai, mas continua indo sem questionar.

E onde cabe a arte em tudo isso? Ou ainda: Porque a arte?

Porque a arte nos permite trabalhar com liberdade. Liberdade de expressão. Liberdade de refletir e questionar. De sentir e fazer. Expressão não verbal daquilo que talvez tenha sido deixado de lado e não temos ao menos lembrança. A arte com a intencionalidade do autoconhecimento permite a cada um o encontro consigo mesmo. Não é à toa que hoje a arteterapia está aí para auxiliar todo esse processo de cura de doenças e sintomas emocionais.

Segundo Anna Glinska Lachowicz, arteterapeuta, o ser humano deve aprender a conhecer e expressar suas emoções e sentimentos desde cedo. Se a criança em idade pré-escolar possuir esta habilidade, entenderá a si mesma, será capaz de modificar seu comportamento de acordo com seu próprio sistema de valores, e ao mesmo tempo, será aceito socialmente.

Ainda segundo Lachowicz, "A arteterapia supõe um complemento perfeito ao

processo educativo. Também se conhece como treino criativo, uma vez que aproveita o processo de criação ou seu resultado para enriquecer a personalidade do criador.”

Outras filosofias como Yoga e o Reiki, assim como a prática da meditação foram incorporadas ao processo pois hoje em dia são muito procuradas. Adultos, jovens e idosos estão doentes e buscam nessas filosofias uma cura para o seu vazio: o reencontro consigo mesmo! Sendo assim, porque não usar dessas ferramentas que já possuem seus resultados comprovados, como forma de prevenção? Porque não promover um tempo de meditação? Porque não desenvolver consciência corporal através da Yoga? Porque não aprendermos mais sobre quem somos e nossa anatomia real através dos ensinamentos do Reiki? Muito se engana aquele que considera nossa anatomia baseada apenas em nosso corpo físico. Somos mais, muito mais e vamos muito além daquilo que é ensinado em sala de aula.

RESULTADOS GERAIS

Muito pode ser observado dentro desses quatro contextos bastante diferentes. Idades, contextos sociais e cidades.

Dentro do Projeto Sementes do Arco-Íris que aconteceu nos dois primeiros grupos (Jardim 1 e 5º ano – escolas públicas), com foco no desenvolvimento do autoconhecimento através das cores do arco-íris presentes em nosso corpo e da relação delas com nossas emoções, pude observar uma fácil assimilação do que foi ensinado, uma vez que as teorias vieram acompanhadas de muita prática, muita brincadeira e tinta, cola, papel e argila.

Esses materiais foram utilizados para que as crianças, de ambos os grupos, sentissem o que estavam fazendo sentissem o porquê da atividade e refletissem a respeito de si mesmas e de seus sentimentos. Outro aspecto importante foi o envolvimento dos grupos nas vivências de Yoga e Meditação. No início era bastante complicado deitar, respirar, relaxar e se entregar. Entretanto com o tempo, desenvolvemos conexão e habilidades de sentir a energia fluindo e a paz daquele momento. O tempo de concentração e silêncio durante as práticas cresceu gradativamente. No grupo do Jardim 1 no início não conseguíamos 3min de atenção total. No final do ano as crianças já conheciam várias posições e nossa atividade chegou a durar 25min. No grupo do 5º ano o silêncio foi sendo desenvolvido com o andamento do processo. Diminuíram as conversas paralelas e os “risos” durante as práticas.

As atividades de artes no Jardim 1 foram construções bastante significativas pois foi possível ver a evolução deles no manuseio dos materiais como cola, tinta guache a aquarela. No início eles não possuíam o cuidado para não espalhar ou misturar as cores. No final já mediam com mais facilidade a quantidade de cola, já não misturavam tanto a tinta e as roupas apresentavam menos contato com a tinta e cola. As questões emocionais e a abordagem em momentos de crise se tornaram mais fáceis pois as crianças demonstravam mais consciência sobre as emoções.

No grupo do 5º ano, nossos encontros tiveram bastante diversão, arte e brincadeiras. Mas esse processo foi mais focado em rodas de conversa que permeavam as vivências dando mais significado ao processo, onde todos podiam falar de suas experiências e emoções. Perceber-se além do habitual e questionar-se diante de novas informações foi o movimento desse grupo.

No grupo dos 4ºs anos a atividade proposta foi um bloco reduzido de 5 oficinas do Projeto Sementes do Arco-Íris, onde trabalhamos sentimentos e emoções, valores e crenças, pintando, plantando, brincando, sem trabalhar diretamente as cores. Trabalhamos a fé e a imaginação. A calma e o silêncio. A união e o trabalho em equipe. A construção da mandala no final do processo trouxe um momento ímpar para finalizar esse bloco de oficinas que trouxe a calma, a expressão, a liberdade e o autoconhecimento como premissas básicas.

No grupo dos 5ºs anos trabalhamos brincadeiras. Brincadeiras de maneira descontraída e alegre, mostrando a eles mesmos sua incrível capacidade de concentração, atenção, estratégia e paciência quando eles se interessam pelo assunto. Brincadeiras de vivo ou morto mostraram como eles são capazes de se concentrar por algum tempo. A dança circular esteve presente também com seu ritmo e a batata quente ensinou a responsabilidade de ser honesto em um processo. As bolinhas de sabão mostraram que espalhamos aquilo que “sopramos”, ou seja, aquilo que temos dentro de nós. Entender esse relevante processo baseado na atual física quântica pode ser uma importante ferramenta para a construção de relações mais saudáveis. Afinal, se sentimos raiva e brigamos com alguém, espalhamos mais raiva. Se estamos amorosos e somos assim com outras pessoas, espalhamos amor. Espalhamos aquilo que sentimos e aqui se encontra a importância do autoconhecimento e gestão das emoções. Nossas relações dependem disso e nossa saúde, felicidade e vida agradecem se aprendermos essa lição desde cedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estando em grupos tão diferentes ao longo do ano, pude perceber algumas questões bastante relevantes, uma vez que influenciam diretamente nas questões analisadas nesse trabalho: autoestima e concentração.

O uso de tinta é considerado pela grande maioria de professores como um stress. Fatores como a perda do “controle” da turma, uma vez que eles se mostram muito empolgados com a experiência da pintura com tinta, ou ainda a “sujeira” que fica nas mesas e algumas vezes são fatores que impedem o uso em sala de aula. Seja nas turmas do Jardim, 4ºs ou dos 5ºs anos. As observações feitas a partir da postura e expressão das professoras demostra claramente a insatisfação com essas experiências. Entretanto, a textura e efeito da tinta são fundamentais para acolher a expressão não verbal e deve ser muito explorada, especialmente na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

O desenvolvimento da Yoga e de práticas meditativas é fundamental para esse período que vivemos, uma vez que desenvolvem a consciência corporal e a concentração no agora. Pedir para uma criança "respirar" em meio a um momento de stress ou ansiedade, pode ser uma forma simples de tirá-la do caos. A respiração consciente faz parte das práticas meditativas e de Yoga.

As danças circulares trabalham aspectos como ritmo e espaço. O meu limite, a minha força, o meu passo. Por trabalhar o ritmo, o passo e o compasso do corpo e dos movimentos, ele auxilia no processo de aprendizagem da escrita, uma vez que a pontuação, nada mais é, do que a escrita do ritmo da fala. Já pensou nisso?

Acredito que o segredo do sucesso das atividades, além da proposta cuja base era a arte, foi a conexão criada com os alunos. Em alguns momentos mesmo sem a professora regente em sala a atividade foi realizada de forma satisfatória. Houve respeito. Essa conexão foi criada através da amorosidade. Beijos, abraços e até colo fizeram parte dessas vivências, mesmo em sala de aula.

Outro aspecto importante é o posicionamento do Professor diante das atividades e o reflexo desse comportamento nos aspectos abordados pela pesquisa com as crianças. A forma como o professor atua no dia a dia em sala de aula, reflete no comportamento e no desenvolvimento das atividades do grupo. Aqui vale ressaltar a importância do processo de autoconhecimento e gerenciamento das emoções principalmente por parte daqueles que são responsáveis pelo grupo.

A conexão professor e aluno que por muito tempo aconteceu baseada no medo da nota baixa, da anotação na agenda ou ainda na possibilidade de os pais serem chamados na escola, hoje não demonstra funcionar de forma efetiva. Essa conexão precisa ser estabelecida com empatia, amorosidade e principalmente respeito. Afinal o respeito precisa ser recíproco. Se considerarmos que a aprendizagem acontece através do exemplo, o respeito, empatia e amorosidade precisam ser a premissa básica de qualquer sala de aula.

O desenvolvimento e maturidade do ser humano está muito longe de poder ser medido apenas pelo conhecimento pedagógico adquirido na escola. O ser humano está além de um ser que aprende português, física e matemática, estuda história, geografia e ciências. Ele anseia em ser um ser que sente e precisa compreender o propósito do que aprende.

Os conhecimentos teóricos não estão mais cumprindo o seu papel de maneira efetiva. Basta analisar, além dos números citados no início deste trabalho na questão de saúde, os índices de dificuldade de aprendizagem encontrados em todas as salas de aula.

Há algo de muito estranho acontecendo na Educação. Como Psicopedagoga e tendo desenvolvido um olhar sistêmico para todas essas questões, me resta sugerir:

Vamos parar e refletir?

REFERÊNCIAS

GATTO, John Taylor – **Emburrecimento Programado – O currículo oculto da escolarização obrigatória** – Tradução Leonardo Araújo – Campinas SP, Kirion 2019

RUIZ, Don Miguel – **Os Quatro Compromissos – Um guia prático para liberdade pessoal** – Tradução Luiz Fernando Martins Esteves – Ed. Best Seller – Rio de Janeiro 2019

https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes

https://www.saudebusiness.com/voc-informa/jovens-consomem-mais-medicamentos-para-transtornos-mentais

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA EM AULAS DE ARTES

Data de aceite: 02/10/2023

Rildo Frederico Ferreira
Associação dos Arte Educadores do Estado do Amapá
http://lattes.cnpq.br/3146687714641877

RESUMO: As possibilidades pedagógicas da integração da capoeira em aulas de arte abordam a significativa contribuição dessa manifestação artístico-cultural secular como facilitadora do ensino e compreensão do corpo e da arte nas escolas de ensino básico. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, foram investigados temas correlatos, englobando a história, os benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais da prática, bem como a vivência individual, com o intuito de oferecer uma valiosa contribuição para a disseminação dos valores intrínsecos da capoeira, como preconiza a Lei 10.639/2003. Nesse contexto, foram concebidas atividades práticas, implementadas no ambiente escolar por meio da abordagem triangular, com o propósito de apresentar os fundamentos da capoeira: sua historicidade, musicalidade e movimentos corporais. Cumpre salientar que a finalidade não consiste em formar os estudantes como praticantes de capoeira, por meio dessa experiência educacional. O objetivo central reside na valorização da riqueza cultural do Brasil, na qual essa expressão artística mantém-se como um símbolo de resistência ao longo dos séculos, realçando, assim, a sua notável relevância para a formação e preservação das manifestações do povo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira. Corporeidade. Ensino de Arte. Salvaguarda.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES WITH CAPOEIRA IN ART CLASSES

ABSTRACT: The pedagogical possibilities of integrating capoeira into art classes address the significant contribution of this secular artistic and cultural expression as a facilitator for teaching and understanding the body and art in basic education schools. Through a comprehensive bibliographic review, related topics were explored, encompassing the history, physical, cognitive, and socioemotional benefits of the practice, as well as individual experience, with the aim of providing a valuable contribution to the dissemination of the intrinsic values of capoeira, as advocated by Law 10.639/2003. In this context, practical

activities were devised and implemented in the school environment through the triangular approach, with the purpose of presenting the foundations of capoeira: its historical significance, musicality, and body movements. It is important to emphasize that the goal is not to train students as capoeira practitioners through this educational experience. The central objective lies in appreciating the cultural richness of Brazil, in which this artistic expression persists as a symbol of resistance over the centuries, thereby highlighting its notable relevance for the formation and preservation of the manifestations of the Brazilian people.
KEYWORDS: Capoeira. Corporeality. Art Education. Safeguarding.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando minha trajetória de vida no extremo norte brasileiro – Amapá –, é inquestionável a relevância que a capoeira desempenha em minha vida. Expresso minha gratidão a todos com quem tive a oportunidade de conviver e aprender sobre essa atividade educativa genuinamente brasileira. As Possibilidades Pedagógicas com a Capoeira em aulas de Arte visam concretizar a abordagem proposta por Comenius (1986) que almejava investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais.

Nesse contexto, a introdução da Capoeira nas escolas surge como uma opção lúdica, cujo intuito é despertar o interesse dos alunos por meio de uma atividade prazerosa e divertida, com potencial para fomentar habilidades socioemocionais, respeito à diversidade e conexão com as origens do povo brasileiro. Embora tenha se desenvolvido em solo nacional, a Capoeira não escapou das barreiras sociais e raciais. Apesar da ausência de apoio público, a Capoeira superou preconceitos e alcançou reconhecimento global, continuando a sua evolução. Esta pesquisa visa a contribuir para o aprofundamento do entendimento dessa manifestação popular.

A análise da história da capoeira ressalta o silenciamento das pessoas negras no Brasil, desde a infância, com um sistema educacional que prioriza valores europeus e brancos, ignorando a rica diversidade do país. No ambiente escolar, a pessoa negra frequentemente se sente deslocada, tendo sua autodescoberta obstruída, resultando em uma identidade ancorada em ideais alheios à sua realidade cultural.

A partir de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incorporou artigos de grande importância para aqueles interessados em promover práticas educativas que reconheçam, divulguem e valorizem a cultura e a história afro-brasileiras. Conforme o IPHAN (2014), a Capoeira gerou inúmeras vertentes a partir das escolas de Capoeira Angola e Regional. Esses grupos se diferenciam em suas filosofias, estilos e percepções sobre a Capoeira como cultura ou esporte.

Contudo, as Leis 10.639 e 11.645 não encontram espaço suficiente como temas transversais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que fragiliza o compromisso educacional com as relações étnico-raciais. Frente à história e à cultura da Capoeira no

Brasil, fica evidente a falta de atenção do país às questões raciais. Dessa forma, é imperativo criar um ambiente educacional que englobe os estudantes no processo de aprendizagem. Propostas contemporâneas de educadores emespaço escolar como "pedagogingas" e "pretagogias", aliadas a pedagogias da circularidade e da tradição, moldam um cenário educacional plural, transdisciplinar e antirracista (FERREIRA, 2019).

Minha atuação como arte educador na rede pública de ensino do Amapá me permite desenvolver oficinas sobre saberes de tradição popular, como artesanato, marabaixo e capoeira. Essas atividades, aparentemente estáticas, estão em constante evolução e exigem uma abordagem estudiosa para entender sua direção e elementos. Nesse contexto, surge o questionamento sobre como compartilhar minha prática docente, especialmente as experiências com a capoeira, de maneira eficaz na construção dos saberes para os alunos do ensino básico.

Entre nossos objetivos buscamos aprimorar a construção de recursos didáticos para a prática pedagógica, conferindo significado e valores aos aspectos teóricos e práticos da capoeira. Busca-se, por meio de atividades direcionadas ao campo de experiência do corpo, gestos e movimentos, aprimorar a imaginação e sensibilidade estética.

Os fundamentos deste trabalho são provenientes de registros bibliográficos eletrônicos e impressos, experiencias pessoais bem como entrevistas com mestres capoeiristas do Amapá. Amejamos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem alinhado às legislações vigentes no Brasil. Os participantes do estudo são estudantes do Ensino Fundamental II no projeto "Ensino Modular", promovido pela Secretaria de Educação do Amapá, atendendo a regiões distantes da capital.

Através da Metodologia Qualitativa aliada a uma abordagem, descritiva e exploratória, alinha-se com os princípios de análise de conteúdo propostos por Bardin (2016). A análise das particularidades dos alunos, em consonância com referências teóricas, enriquece a formação do educador.

Dessa forma, o ensino da Capoeira na escola, ancorado em sua origem afrodescendente, emerge como uma oportunidade para transmitir valores culturais, além de trazer benefícios físicos e emocionais.

2 I CONCEITO E ORIGEM DA CAPOEIRA E SUA PRATICA PEDAGÓGICA

> Entende-se por Capoeira, os múltiplos aspectos da Arte Marcial de raiz genuinamente brasileira, tais como desportivos, educacionais, lúdicos-terapêuticos, artísticos, culturais, místicos, filosóficos e folclóricos sem distinções de estilo, que por seu processo de formação, estruturação e fundamentação filosófica, abrange características do Desporto Formal e Não-Formal, podendo também obter ou ter obtido outras denominações ou derivações de nome, bem como outras que eventualmente possam vir a surgir, todas sob sua esfera de atribuições, a qual caracteriza-se num sistema de defesa e ataque, que pode ser utilizada como Arte, Dança,

> Ginástica, Luta ou Jogo, individualmente, duplas ou conjuntos, através de movimentos ritmados e constantes, com agilidade, flexibilidade, domínio de corpo, destreza corporal, esquivas, insinuações e quedas, fazendo uso de qualquer parte do corpo, em especial pernas, braços e cabeça, tendo como movimento base a ginga, sendo praticada com acompanhamento de instrumentos musicais, pertinentes aos padrões tradicionais das chamadas Capoeira Angola e Capoeira Regional, nas quais é indispensável o uso do berimbau (CBC, 2000, p. 1).

Na busca por fontes que contam a história da capoeira, encontram-se várias teorias controversas relativas à data e origem dessa expressão artística, percebendo-se que pesquisadores e capoeiristas discordam quanto à sua origem africana ou brasileira. Dentre estes, Daniel Granada (2015), afirma que a Capoeira aparece pela primeira vez em relatos de viajantes do século XIX, através de documentos datados de 1798, que se refere a um "mulato" chamado Adão que foi acusado de ser um capoeirista, uma vez que a capoeira era proibida, sendo reprimida com chicotadas e trabalhos forçados.

A falta de uma vasta documentação sobre a história do tráfico negreiro do continente africano e por conseguinte, da Capoeira, se deve ao fato de que em 1890, Rui Barbosa, enquanto ministro da Fazenda, ordenou que toda documentação referente à escravidão no Brasil fosse incinerada. Isso ocorreu durante o governo discricionário do general Deodoro da Fonseca, conforme teor abaixo disponível no acervo do museu Histórico Nacional, em Ministério da Educação e Cultura (1957):

> Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão — a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou lhe a atmosfera moral.
>
> Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve:
>
> 1.° — Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravizados, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.
>
> 2.° — Uma comissão composta pelos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa de máquina da alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão. (LACOMBE, 1988, p.51).

Existem, portanto, hipóteses sobre a origem da capoeira, dentre elas a que está expressão cultural foi trazida pelos povos negros da África para o Brasil durante o período do Brasil colônia (1530 -1822). Outra considera que a capoeira surgiu através dos africanos

e seus descendentes em solo brasileiro. Há quem defenda sobre uma possível existência da capoeira de forte influência indígena. Após análises das teorias, tem-se que a corrente mais difundida, é a de que a sua origem tenha sido em solo brasileiro através da diáspora exploratória do tráfico negreiro. Sendo, portanto uma manifestação afro-brasileira.

Segundo Rego (1968), a capoeira constitui uma inovação genuinamente afro-brasileira. Essa conclusão, ele a alcançou após diálogos com capoeiristas na Bahia e a análise de diversos elementos documentais. Rego notou que cada praticante de capoeira aprimora e modifica os golpes, transmitindo essas adaptações de geração em geração.

Campos (2001) ratifica a tese de Rego (1968), destacando que vários pesquisadores que exploraram a África, especialmente Angola, não encontraram qualquer indício de uma luta similar à capoeira brasileira, reforçando a inexistência de nomes africanos para os golpes característicos da capoeira. Ele sustenta que, se a capoeira tivesse origens africanas, sua terminologia teria sobrevivido, assim como ocorreu com o Candomblé e outras manifestações culturais trazidas da África, portanto, presume-se que a capoeira seja uma expressão regional originária do estado da Bahia.

Em nosso estudos encontramos especulações sobre a possível contribuição indígena para o desenvolvimento do jogo-luta da capoeira, o historiador Lussac (2015) constatou que, durante o período colonial do Brasil, houveram interações entre negros e índios que poderiam ter resultado em influências na capoeira. Contudo, sua pesquisa conclui que não é possível afirmar com segurança que houve contribuições diretas dos povos indígenas para as origens da capoeira.

> foi concluído que não é possível afirmar uma origem da Capoeira oriunda somente por uma matriz étnica indígena ou de uma expressão cultural indígena específica, e nem mesmo de uma expressão genérica, assim como não é possível afirmar uma origem indígena da Capoeira ou proposta teórica consistente neste sentido. Contudo, foi verificado ser possível que a Capoeira possa ter influências indígenas brasileiras ou mesmo ter uma matriz indígena, como já discutido no texto. Certa é a contribuição nominal do vocábulo capoeira para o jogo-luta, de origem linguística indígena, mais precisamente Tupy (LUSSAC, 2015, p. 276).

A capoeira, como manifestação cultural, é uma construção que emerge das influências locais, engendrando tanto continuidades quanto rupturas (IPHAN, 2007). Evidentemente afro-brasileira, inicialmente praticada entre os africanos e seus descendentes no Brasil, ela se transformou em um símbolo de resistência, culminando, em 2014, com o reconhecimento pela UNESCO como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Dos quarenta e sete bens culturais imateriais brasileiros reconhecidos pelo IPHAN, cinco foram inscritos pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade: o Samba de Roda do Recôncavo baiano, a Arte Kusiwa-Pintura Gráfica Wajãpi, o Frevo, o Círio de Nazaré e a Roda de Capoeira. Embora tenha alcançado muitos países, a capoeira como uma criação brasileira continua sendo alvo de preconceitos devido a sua origem,

sendo assim pretende-se através das atividades educativas construídas por este autor compartilhar conhecimentos através da capoeira sobre a cultura africana, visando valorizar saberes historicamente discriminados.

Em relação à origem da própria palavra "capoeira", o Dicionário de Vocábulos Brasileiros, redigido pelo Visconde de Beaurepaire-Rohan (1889), a define como uma espécie de cesto usado para transportar galinhas, bem como refere-se a uma luta. O trecho seguinte transcreve tal definição: "s.f. (R.de jan.) 'Espécie de jogo atlético introduzido pelos Africanos, e no qual se exercem, ora por mero divertimento usando unicamente dos braços das pernas e da cabeça e ora para subjugar o adversário'." (BEAUREPAIRE-ROHAN, 1889, p. 35).

A capoeira se apresenta como uma construção social dinâmica que transcende tanto tempo quanto espaço, adaptando-se à realidade ao agregar valores e conceitos de diferentes culturas. A essência da capoeira, em sua gênese, está profundamente entrelaçada com elementos culturais africanos. Contudo, ao discutir a presença de africanidades na capoeira como elementos primordiais, o foco se direciona para o seu início, como elucidado por Azevedo Jr. (2020).

Como recurso pedagógico, a capoeira desempenha um papel essencial no processo de ensino. Ao se engajar em uma roda de capoeira, os estudantes não apenas internalizam conhecimentos referentes a regras e rituais, mas também desenvolvem habilidades físicas e socioemocionais. Conforme Freire (1989), a atividade corporal serve como uma ponte entre as representações mentais do aluno e o mundo tangível em que ele está inserido. Através dos movimentos corporais, os alunos podem de forma lúdica se aprofundar na cultura nacional, compreender a filosofia de vida embutida na história do país e cultivar o respeito pela diversidade cultural, ao mesmo tempo em que estimulam a prática de atividades físicas.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394 (1996) e da parte diversificada dos PCN (1998), a educação no Brasil testemunhou profundas transformações, concedendo às escolas a liberdade de sistematizar e planejar o ensino conforme suas características regionais. Com isso, emergiram novos métodos de ensino, permitindo que os professores ajustassem e modificassem seus planos de aula com mais flexibilidade, conforme demonstrado na Figura 1. Nesse contexto, abrem-se portas para que a capoeira se estabeleça como um novo conteúdo de ensino do componete curricular arte.

Figura 1 - Atividade prática no espaço escolar: 2022

Fonte: Arquivo Pessoal (2022)

A capoeira, enquanto recurso educacional, está harmonizada com diversas áreas do conhecimento, como História, Língua Portuguesa, Geografia, etc. Ela se apresenta como um elemento que contribui para a formação integral do aluno, fomentando o desenvolvimento físico, de caráter e de personalidade, além de influenciar mudanças comportamentais. Além disso, promove o autoconhecimento e uma análise crítica das próprias potencialidades e limitações.

Ao incorporar a capoeira como ferramenta educacional, o educador adquire a oportunidade de impulsionar a prática artística entre as crianças brasileiras, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo com suas raízes ancestrais. Através desse enfoque, são atingidos objetivos que transcendem a própria atividade, tais como proporcionar aos alunos, desde a pré-escola, uma formação imersa na diversidade por meio de atividades lúdicas.

Ademais, a capoeira se revela uma via para iniciar o ensino da História, partindo da consciência do corpo do aluno como elemento intrínseco à compreensão do mundo que o circunda. Além disso, ao empregar o jogo de capoeira como um instrumento, é possível promover a empatia e a identificação com as experiências cotidianas de outros indivíduos. Essas ações, orquestradas pelo educador por intermédio da capoeira, favorecem o desenvolvimento de habilidades abrangentes nos estudantes, conferindo-lhes uma perspectiva mais ampla e enriquecedora.Na atualidade, a capoeira se destaca como uma poderosa expressão da cultura corporal, possibilitando uma gama diversificada de movimentos que permitem às crianças explorarem sua relação com o corpo e o mundo. Ela desperta a sensibilidade estética dos indivíduos e auxilia na descoberta de seus gostos particulares.

A Lei nº 10.639/03 foi estabelecida para corrigir equívocos históricos nas práticas culturais de comunidades afrodescendentes no Brasil. Assim, a capoeira, que surge dessas

práticas, deriva das referências históricas e comportamentais dos povos afrodescendentes, bem como de seus rituais, em especial das condições desumanas e precárias que enfrentaram. As práticas culturais representam heranças ancestrais dos africanos que introduziram seus costumes, língua, culinária e religião no solo brasileiro (BONFIM, 2010).

De acordo com Bonfim (2010), a lei 10.639/03 possui uma natureza plural e a sua aplicação é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, sendo que o maior desafio reside na superação do preconceito racial que afeta tanto os estudantes quanto os professores e gestores.

A implementação do ensino das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar é um empreendimento repleto de obstáculos, como o preconceito, a discriminação e a dificuldade de acesso a materiais didáticos, entre outros. Relativamente à integração da capoeira no contexto escolar, destaca-se que o problema principal reside na falta de infraestrutura e na carência de capacitação dos docentes para desenvolver as atividades mencionadas anteriormente.

A capoeira desfruta de um lugar como patrimônio histórico e cultural do Brasil, desempenhando um papel importante tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. Ao abranger os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, é notório que essa prática deveria ser reconhecida como uma valiosa alternativa para o desenvolvimento integral das crianças. Essa evolução poderá se materializar na medida em que a capoeira for incorporada como um conteúdo escolar, beneficiando assim os alunos.

2.1 Possibilidades pedagógicas no ensino de capoeira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece diretrizes para o ensino, destacando a relevância de abordar as culturas africanas na escola, valorizando as tradições transmitidas ao longo das gerações. Nesse contexto, a Capoeira assume um papel significativo, sendo uma ferramenta para disseminar conhecimentos sobre a cultura africana aos alunos, abrangendo elementos como arte, dança e outros aspectos desse saber secular. Dentro desses benefícios, ressaltam-se as potencialidades educativas da Capoeira e suas conexões interdisciplinares.

A utilização da Capoeira como uma abordagem pedagógica almeja valorizar a cultura negra, fomentando um processo de emancipação intelectual, descolonização simbólica e desconstrução de valores racistas. Percebida como uma estratégia dinâmica e envolvente, a Capoeira estimula o respeito à diversidade cultural e configura-se como uma ferramenta capaz de atingir objetivos mais amplos.

No âmbito escolar, a Capoeira desempenha um papel crucial ao apresentar a cultura afro-brasileira, originada em ambientes como senzalas, terreiros e ruas. Por meio dela, é possível explorar a vida em comunidade do povo negro, compreender a história além dos limites convencionais, abrindo horizontes para a diversidade e representatividade.

A manutenção da Capoeira no contexto educacional não apenas combate ao racismo, mas também contribui para a formação cidadã dos alunos, promovendo a equidade e a compreensão das diferentes realidades.

Um exemplo concreto da riqueza contida na Capoeira são as canções entoadas durante as rodas, que abordam temas culturais, como o racismo. Essas canções representam uma forma de resistência, destacando a história da luta dos negros desde o período colonial até os dias atuais. A Capoeira também fomenta a integração e a empatia entre os participantes da roda, promovendo aprendizado através das relações sociais e da exploração da corporeidade.

A teoria de Vygotsky (1979) enfatiza que a interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Na Capoeira, essa interação surge naturalmente na roda, onde os jogadores têm liberdade para expressar seus movimentos e criatividade. Além disso, a capoeira trabalha diversas habilidades motoras, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos alunos.

A Base Nacional Curricular Comum estabelece competências para a formação integral dos estudantes, abordando áreas como conhecimento, cultura digital, argumentação e responsabilidade. A Capoeira se alinha com essas competências, pois, além de ensinar movimentos e jogos, promove autoconhecimento, cooperação, empatia e conhecimento cultural, conforme Figura 2. Ao mesmo tempo, a capoeira proporciona um espaço para discutir temas como racismo, diversidade e história afro-brasileira.

Figura 2 - Utilização dos instrumentos confeccionados por alunos - E.E Cachoeira

Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

A prática da Capoeira na escola oferece diversas possibilidades de aprendizado, envolvendo o corpo, a mente e a cultura. Ela se destaca como uma ação pedagógica interdisciplinar, promovendo o aprendizado não apenas sobre movimentos corporais, mas também história, geografia, leitura, escrita e muito mais. Com base na BNCC, a

Capoeira se apresenta como um recurso valioso para enriquecer o processo educacional e promover a formação integral dos alunos. Portanto, a sua inclusão na escola vai além de formar capoeiristas, proporcionando uma jornada rica e diversificada de aprendizado e compreensão cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudo aqui apresentados evidenciam a amplitude do impacto da capoeira como uma manifestação cultural e pedagógica no contexto educacional brasileiro. A trajetória vivenciada no extremo norte brasileiro, especificamente no estado do Amapá, demonstra a significativa relevância que a capoeira assume na vida do indivíduo, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Expressar gratidão àqueles que compartilharam conhecimento e experiências relacionadas a essa rica prática educativa é um reconhecimento da importância de aprender e ensinar por meio dessa manifestação genuinamente brasileira.

Alicerçadas nas possibilidades pedagógicas da capoeira nas aulas de artes, as reflexões aqui apresentadas traçam um paralelo com a visão de comenius, há séculos atrás, sobre o papel dos educadores na promoção de uma educação mais eficaz, onde os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado. essa abordagem alinha-se com a introdução da capoeira nas escolas como um meio lúdico de incitar o interesse dos alunos, facilitando a assimilação de conhecimentos enquanto promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, essa inserção traz à tona a necessidade de abordar a história e a cultura afro-brasileira de maneira mais abrangente na Base Nacional Comum Curricular, a fim de fortalecer o compromisso educacional com a equidade étnico-racial.

O estudo reconhece a Capoeira como uma expressão que emergiu das dificuldades históricas enfrentadas pelo povo negro, principalmente no período do Brasil Colônia. Essa manifestação cultural se sobressai como um símbolo de resistência e transformação, culminando no reconhecimento internacional conferido pela UNESCO. A capoeira não é apenas um conjunto de movimentos, mas uma forma de expressão que promove o respeito pela diversidade e pelo patrimônio cultural afrodescendente, impulsionando a compreensão das complexidades da história do Brasil.

A exploração da capoeira como recurso pedagógico abre portas para um aprendizado multidimensional. Vygotsky nos lembra da importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, e a capoeira, com sua prática em roda, proporciona essa interação de forma natural, contribuindo para o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes. O diálogo entre a capoeira e a Base Nacional Curricular Comum demonstra uma sinergia notável, uma vez que a capoeira aborda competências que transcendem as fronteiras da sala de aula, promovendo aprendizagens que vão além do movimento corporal, englobando história, cultura, leitura, escrita e outras áreas do conhecimento.

Ao compreender a capoeira como uma prática interdisciplinar, emerge uma perspectiva que vai além da formação de capoeiristas. A capoeira se consolida como um instrumento educacional que pode catalisar a aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira, enriquecendo o processo educacional de forma abrangente. A capoeira é um veículo de compreensão da história, promovendo a inclusão de temas como racismo, diversidade e ancestralidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Conclui-se, portanto que a capoeira vai além de uma simples atividade física, ela é um instrumento pedagógico que potencializa o aprendizagem da cultura negra no espaço escolar e a formação integral dos alunos. O seu papel na desconstrução de preconceitos, na promoção da empatia e na valorização da cultura afro-brasileira é inegável. A capoeira é um elo que conecta passado, presente e futuro, permitindo que a história seja contada e reinterpretada através dos movimentos, das músicas e das vivências compartilhadas nas rodas.

Em última análise, a capoeira é mais do que uma dança, mais do que uma luta. É um reflexo da resiliência e da criatividade humanas, um patrimônio cultural que ressoa com a diversidade e a riqueza da sociedade brasileira. Incorporar a capoeira no ambiente escolar não é apenas uma abordagem pedagógica, é um compromisso com a equidade, a justiça social e a celebração da nossa identidade como nação. Portanto, a capoeira é um chamado para que a educação se torne uma ação de transformação, conectando passado, presente e futuro, por meio do respeito, da valorização da aprendizagem.

REFERENCIAS

AZEVEDO JR, E. S. **O Ensino da Arte Luta Capoeira no contexto escolar – desafios e possibilidades.** CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES. Lajeado, RS. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponivel em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

______. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares : estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. 62 p.

CAMPOS, H. **Capoeira na escola**. Salvador: EDFBA, 2001.

CBC, **Confederação Brasileira de Capoeira. Estatuto da Confederação Brasileira de Capoeira.** 2008. Brasília, DF. Disponível em: http://www.cbcapoeira.com.br/. Acesso em 14/02/2022

CBC. **Regulamento Desportivo**. 2000. Disponível em: http://iesambi.org.br/capoeira_arquivos/regulamentocapoeira.html. Acesso em: 9 ago. 2023.

COMENIUS, Johann Amos. **Didactica Magna / Magna Didactics (Bolsillo)**. [*S. l.*]: Akal Ediciones, 1986. 326 p. ISBN 9788476000984.

CORDEIRO, F. S. **Oficinas de Capoeira nas Aulas De Artes: Promover, Reconhecer e Preservar, na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais.** - 2021. 26 f

FERREIRA, T. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola**. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30994. Acesso em: 04 fev. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 23. ed. São Paulo**.** Autores associados: Cortez, 1989.

IPHAN. **Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. Brasília: Iphan, 2014.

_____________. **Inventário para Registro de Salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.** MinC/IPHAN, 2007.

LACOMBE, A. J. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Brasilia, Ministério da Justiça: Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988. Disponivel em: https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/rui-barbosa-e-a-queima-dos-arquivos-ocr.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

LUSSAC, R. M. P. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 2, p. 267-278, jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092015000200267. Acesso em: 4 fev. 2022.

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador, BA: Itapuã, 1968.

UNESCO. **O Círculo de Capoeira**: Brasil. 2014. Disponível em: https://ich.unesco.org/es/RL/el-crculo-de-capoeira-00892. Acesso em: 22 jan. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

ESTUDO DAS COMINIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE JUÍNA - MT

Data de aceite: 02/10/2023

Anna Kelly Dias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína, Mato Grosso, Brasil. Apoio Financeiro CAPES, IFMT Programas PIBID e PID.

Vanusa Alves Adiers
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína, Mato Grosso, Brasil. Apoio Financeiro CAPES, IFMT Programas PIBID e PID.

Haroldo Alves Pereira Junior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Juína, Mato Grosso, Brasil. Apoio Financeiro CAPES, IFMT Programas PIBID e PID.

RESUMO: Na região de Juína estão presentes algumas etnias indígenas com distintas origens, Apyaka, Kayabi, Munducurcu, Rikbaktsa, Arara, Cinta-Larga, Enawene-Nawe, Manoki / Irantxe e Myky, cuja etnias estão sob a guarda e chancela do Centro Regional do Noroeste do Mato Grosso, localizada em Juína. Estes povos ainda vivem em algum isolamento, na Zona Rural e com atendimento social, como a participação do Bolsa Família. A riqueza cultural e o melhor entendimento destes povos colaboram com a integração cultural e econômica dos povos da floresta e a sociedade atual, cultivando o respeito à cultural dos povos, práticas de sustentabilidade entre outros aspectos de trocas de conhecimentos. Como projeto de atividades do PIBID Juína, estamos realizando abordagens sobre a agricultura, cultura (festas e grandes encontros), convívio, religião, população que vive dentro e fora da aldeia, escolaridade, linguagem utilizada, etnobotânica, economia, entre outras informações. O povo Rikbatsa, com alguns alunos no IFMT campus Juína foi inicialmente abordado. A agricultura dos Rikbatsa é semelhante das demais etnias, utilizando rodizio de campo na prática agrícola é comum o cultivo da mandioca, do inhame, milho, abóbora e variados tipos de verduras, tubérculos, frutíferas, e a castanha do para que é a principal fonte de renda que eles utilizam, porém a castanha do para ela tem seu período de colheita que é de dezembro quando elas começam a cair e se estende até o mês de março, além da castanha eles também tem como fonte de renda a pesca, por estar a aldeia situada as

proximidades do Rio Juruena. Como é de costume de toda as etnias, os Rikbatsa também têm sua cultura, suas danças, pinturas, festas, casamentos. Eles não têm o costume de haver a união de um indivíduo com mais de uma parceira, não que isso seja proibido, porém, ambas têm que entrar em acordo e ter o mesmo tratamento e o homem ser capaz de sustentar e cuidar das mesmas e dos filhos por igual. Auxílio Financeiro – CAPES e PID-IFMT
PALAVRAS-CHAVE: Rikbatsa, Povos da Floreta Amazônica, Cultura Indígena, PIBID IFMT

O LUGAR DOS SONHOS NO XAMANISMO YANOMAMI: UMA INTERPRETAÇÃO DE A QUEDA DO CÉU

Data de submissão: 09/08/2023 *Data de aceite: 02/10/2023*

Carolina de Alencar Monteiro Hipolito
Orientadora: Mariza Martins Furquim Werneck
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/1409363529807739

RESUMO: Este presente artigo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, com a duração de um ano (2021-2022), na qual foram analisadas diversas questões com a temática onírica e o xamanismo, como a importância dos sonhos dentro do contexto xamânico, os xamãs yanomami e a relevância de seus sonhos para o aspecto sociocultural yanomami. Para isso, foi utilizado, como grande referencial teórico, o livro originalmente publicado em 2010: “A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami”. Como afirma o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, autor do prólogo do livro, a obra é “uma narrativa etnográfica ao mesmo tempo poética e filosófica, crítica e reflexiva. Este é um livro sobre o Brasil.” (DE CASTRO,2015, p.12). Uma obra que embarca na longa trajetória do ativista e xamã yanomami Davi Kopenawa que, ao relatar sua vida para o antropólogo Bruce Albert, discorre sobre seu povo yanomami, sua cultura ancestral, os costumes do cotidiano e questões que enfrentam como povo minoritário. Um dos principais marcos da cultura yanomami, além de ser um símbolo ativo de resistência ao “liquidificador modernizante do ocidente” - frase usada por Eduardo Viveiros de Castro - é a conexão minuciosa que estabelece com a natureza e com o mundo metafísico, e que se expressa por meio do xamanismo. Assim, este artigo tem como objetivo principal, mergulhar no misterioso mundo dos sonhos e revelar a importância da atividade onírica para o povo yanomami. Este povo, com sua cosmovisão coletivista de integração, tem lutado, desde os primeiros contatos com a sociedade ocidental, contra diversos formatos de violências. Faz-se necessário, portanto, compreender a cosmovisão yanomami e suas concepções metafísicas da floresta e da terra que, de acordo com o xamã Davi Kopenawa, só pode morrer e acabar, se for destruída pelos ‘napë’ (linguagem yanomami para estrangeiro, branco).

PALAVRAS-CHAVE: Xamanismo; Sonhos; Yanomami; Povos Indígenas; A Queda do Céu.

THE PLACE OF DREAMS IN YANOMAMI SHAMANISM: AN INTERPRETATION OF THE FALLING SKY

ABSTRACT: This present article is the result of a year-long scientific research project (2021-2022), in which various issues related to the theme of dreams and shamanism were analyzed, such as the importance of dreams within the shamanic context, the yanomami shamans and the relevance of dreams to the yanomami sociocultural aspect. For this purpose, the book originally published in 2010, "The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman", was used as a significant theoretical reference. As stated by the Brazilian anthropologist Eduardo Viveiros de Castro, the author of the book's prologue, the work is "an ethnographic narrative that is simultaneously poetic and philosophical, critical and reflective. This is a book about Brazil." (DE CASTRO,2015,p.12). It embarks on the long journey of the activist and yanomami shaman Davi Kopenawa, who, when recounting his life to the anthropologist Bruce Albert, discusses his yanomami people, their ancestral culture, everyday customs and the issues they face as a minority group. One of the main markers of yanomami culture, besides being an active symbol of resistance to the "blender of modernity from the West" - a phrase used by Eduardo Viveiros de Castro - is the meticulous connection they establish with nature and the metaphysical world, expressed through shamanism. Therefore, the main objective of this article is to delve into the mysterious world of dreams and reveal the importance of dream activity for the yanomami people. These people, with their collectivist worldview of integration, have been fighting against various forms of violence since their first contact with Western society. Therefore, it is necessary to understand the yanomami worldview and their metaphysical conceptions of the forest and the land, which, according to shaman Davi Kopenawa, can only die and disappear if destroyed by "napë" (the Yanomami term for foreigners, white people).
KEYWORDS: Shamanism; Dreams; Yanomami; Indigenous People; The Falling Sky

1 I INTRODUÇÃO

"Será que sou um homem sonhando ser borboleta

ou sou uma borboleta sonhando ser homem?"

Mestre taoísta Chuang Tzu

Em uma antiga lenda chinesa, datada supostamente do século IV a.C, o filósofo taoísta Chuang Tzu, teria sonhado, vividamente, que era uma borboleta que voava bem alto por diversos locais. Ao despertar, se questionou se era mesmo um ser humano, que sonhou ser uma borboleta, ou se era uma borboleta agora, sonhando que era um ser humano? Qual a certeza de que essa experiência de vigília era a experiência "real"? Será que podemos confiar nos nossos sentidos e naquilo que acreditamos ser a existência? O que é este mundo onírico? Por que ele parece tão verdadeiro e genuíno quando estamos sonhando? São estas e outras questões que perpassam, desde as raízes da humanidade, o pensamento humano, os questionamentos filosóficos e as questões ontológicas do ser. Assim, o sonho se torna uma peça essencial que ronda estes temas, e como diria o neurocientista e especialista em sonhos, Sidarta Ribeiro, em seu livro "O Oráculo da Noite":

“O sonho é essencial porque nos permite mergulhar profundamente nos subterrâneos da consciência.” (RIBEIRO,2019, p. 18)

O sonho é, então, um importante e necessário mecanismo de compreensão dos seres humanos. Especialmente depois dos primeiros estudos científicos ocidentais de Sigmund Freud, em 1900, em “A Interpretação dos Sonhos”, o material onírico passou a ser considerado uma atividade psíquica significativa, que carrega em si um rico acesso ao inconsciente e que diz muito a respeito do indivíduo sonhador. Posteriormente, Carl Jung, ao construir o conceito de ‘Inconsciente Coletivo’, afirma que este diz respeito a uma série de estruturas psíquicas, denominadas arquétipos, que precedem e afetam não só a psique individual, mas também coletiva. Assim, ele propõe uma dimensão mais profunda, social e histórica dos sonhos, sugerindo que eles podem indicar questões que dizem respeito à humanidade como um todo. Percebe-se, então, uma dimensão social do mundo onírico que, apesar de ser fundamental para o entendimento das diferentes sociedades, ainda é pouco explorada dentro dos estudos antropológicos e sociológicos. No entanto, o antropólogo Roger Bastide, em Sociologia e Psicanálise trouxe esta perspectiva. Para ele, o significado de cada sonho estabelece conexão com o tipo de civilização que se observa. Nas sociedades indígenas, por exemplo, o sonho exerce uma função extremamente social, tornando o sonho e o estado de vigília conectados entre si, fazendo com que o mundo onírico passe a ser usado como forma de ajuda para ultrapassar diversas questões do dia a dia. Um bom exemplo desta conexão entre sonho e sociedade se dá nas figuras dos xamãs, os especialistas da alma humana. Mircea Eliade, em suas obras “Mitos, Sonhos e Mistérios” e “Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Êxtase”, traz a figura do xamã como aquele que é um curandeiro, capaz de, por meio do êxtase, abandonar seu corpo físico e seguir em viagens espirituais. Por ser um condutor de almas, é capaz de restaurar a condição primordial dos seres humanos. Presentes em diversos tipos de sociedades, sobretudo em inúmeros povos indígenas, os xamãs são parte essencial da estrutura social e cultural, realizando rituais de vida – morte – renascimento. No momento do êxtase xamânico, ocorre a morte simbólica do corpo físico, dando lugar aos mistérios do espírito. Tal fator pode ocorrer por inúmeras vias, principalmente por meio de substâncias psicoativas alucinógenas, músicas/sons de tambor e sonhos. Para os xamãs, o mundo onírico é um momento de conexão espiritual, além de dar acesso ao desconhecido e às forças universais, sendo ele próprio um estado de alteração de consciência.

Sendo assim, a peça-chave deste artigo, que conecta todos os temas acima citados, é o livro, escrito em conjunto por Davi Kopenawa e Bruce Albert, “A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami”, uma obra que embarca na trajetória de Davi Kopenawa, enquanto um xamã do povo indígena yanomami. Um dos pontos essenciais do livro é, justamente, a riqueza de detalhes das vivências oníricas de Kopenawa. O livro, então, pode ser considerado um grande manual dos sonhos xamânicos yanomami e, consequentemente, uma obra que expõe a importância de se sonhar e de dar ouvidos às

importantes mensagens de sabedoria do povo yanomami. Os xamãs yanomami cumprem o fundamental papel de trazer as palavras dos espíritos – denominados por eles de *xapiris* – para o mundo, fazem uma conexão, dentro de sua cosmovisão, entre o mundo 'visível' e o 'invisível'. Por meio do uso do pó de *yãkoana*, substância amazônica alucinógena, tirada da seiva das árvores *yãkoana hi*, e por meio dos sonhos, as palavras dos *xapiris* se revelam e a sabedoria ancestral se manifesta. Desta forma, para o povo yanomami, o sonho se revela como um aspecto elementar e primordial para a busca de conhecimento e sabedoria e influencia todo o coletivo e o social.

2 | DESENVOLVIMENTO

Durante o processo de análise dos sonhos presentes no livro "A Queda do Céu", 4 temas principais foram percebidos dentro da atividade onírica relatada por Davi Kopenawa. Estes são:

1. Sonhos iniciáticos da infância;
2. Importância da substância *'yãkoana'* para os sonhos dos xamãs;
3. Espíritos animais, Cosmovisão, Ancestrais e Mitos de Origem Yanomami;
4. Crítica aos brancos e a sociedade ocidental.

Desta maneira, neste artigo irei tratar especificamente sobre o tema 4: Crítica aos brancos e a sociedade ocidental.

Tema 4: Crítica aos brancos e a sociedade ocidental:

Entre os sonhos narrados em "A Queda do Céu", um dos temas que mais se destacam é a reflexão que Davi constrói sobre a relação entre o indígena yanomami e o *napë*, o branco. Kopenawa utiliza-se de seus sonhos para dirigir uma crítica à sociedade ocidental e, mais do que isso, fazer um alerta acerca dos perigos que nós, enquanto humanidade, estamos enfrentando, por conta do modus operandis dos *napës*. Fica claro, durante a análise dos sonhos, que o maior pesadelo do xamã yanomami é, justamente, tudo aquilo que se relaciona com a destruição causada pela sociedade hegemônica. No capítulo 14 "Sonhar a Floresta", Kopenawa narra como, já na vida adulta, ao começar a trabalhar perto dos brancos, passou a entender melhor, na prática, questões sobre a demarcação de terras e os funcionamentos e desejos da sociedade ocidental. Em suas viagens para trabalhar na FUNAI, pegando longos caminhos de estrada, costumava observar o desmatamento da floresta, e se lembrava dos muitos de seu povo que morreram devido a epidemias, trazidas pelos garimpeiros e os descasos das autoridades. Dava início, assim, às suas primeiras reflexões concretas sobre os brancos. Nesta mesma época, começou a estabelecer maior contato com a CCPY (Comissão Pró-Yanomami) em prol da defesa de suas terras e a se deslocar para as cidades dos brancos com o intuito de abrir os olhos das pessoas em relação aos acontecimentos – como garimpeiros e epidemias – que invadiam as terras

indígenas yanomami. Neste momento, Davi passou a entender seu maior propósito, o de defender a floresta e seu povo, e mostrar a importância de sua cultura para os não indígenas. Um fator que o ajudou, na época, em sua vontade de luta foi, justamente, o fato de já ser um xamã e já ter a palavra dos *xapiris* bem estabelecidas dentro de si. Ele afirma que quando estava sob o efeito da *yãkoana*, ou quando estava sonhando, surgiam as mais diversas imagens dos brancos retalhando a terra e, logo em seguida, a imagem de *Omama,* o grande criador que tudo que há, dentro da cosmovisão yanomami, aparecia. Nos mitos yanomami, os antigos brancos desenharam a terra deles para, assim, retalhá-la e vendê-la. Porém, nas palavras do autor:

> Omama não quis, no entanto, que o mesmo ocorresse com nossa floresta. Disse aos ancestrais dos brancos, quando os criou: "A terra das gentes da floresta não será desenhada. Permanecerá inteira. De outro modo, eles não poderão mais abrir nela suas roças ou caçar como quiserem e acabarão todos morrendo. Vocês podem dividir a terra que dei a vocês, mas fiquem longe da deles!". Apesar dessas antigas palavras, o pensamento dos brancos permanece cheio de esquecimento. Eles não sabem sonhar e não sabem como fazer dançar as imagens de seus antepassados. Se as escutassem, elas os impediriam de invadir nossa terra. (KOPENAWA & ALBERT,2015, p.327)

Desta forma, o processo de se tornar um xamã, se conectando com os espíritos ancestrais das florestas por meio dos sonhos, foi um caminho essencial para que Kopenawa pudesse se entender como peça-chave da resistência indígena na fala com os não indígenas. Na tradição yanomami, os espíritos xapiris, que sustentam o pensamento, servem como uma espécie de espaço essencial de conhecimento sobre todas as coisas, incluindo sobre os brancos. Em seu discurso, Kopenawa diz que foi através das mensagens que recebeu dos *xapiris*, enquanto um xamã, que ele de fato conseguiu compreender que a floresta não é infinita, que há muitas questões envolvidas no que tange às terras – incluindo seu território yanomami – e a necessidade de se lutar em prol da floresta e de seu povo. Assim diz, sobre a floresta e a relação com os brancos: "Queremos continuar vivendo nela sozinhos, com a mente calma, como nossos antepassados antigamente. Não queremos mais morrer antes de envelhecer. Não queremos mais que nossos filhos e nossas mulheres chorem de fome. Quando nos misturamos com os brancos, tudo começa a dar errado." (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.331) Então, os sonhos, neste seguimento, servem de acesso à sabedoria dos espíritos, que viajam e mostram por intermédio dos xamãs, todas as questões envolvendo os não indígenas.

É com base neste contexto que, no capítulo 15 "Comedores da Terra", Davi relembra o período desafiador do final da década de 1980, quando ocorreu um boom no número de invasões de garimpeiros em terras yanomami, gerando uma epidemia de doenças – como a malária – e um extermínio de cerca de 15% da população yanomami. Davi Kopenawa tinha muita dificuldade em conseguir dormir e, quando conseguia, seus sonhos muitas vezes reforçavam e refletiam o terror que seu povo estava vivendo. Nessa época, ele trabalhava

e morava no posto da FUNAI de Demini, com seu filho e sua mulher, e tinha acabado de se tornar, oficialmente, um xamã. Assim, nos momentos em que sonhava, sempre via figuras de garimpeiros o atacando. Eles indicavam seu nome para rezadores da cidade, pedindo para que enfraquecessem e calassem Kopenawa. Eles diziam: “Precisamos nos livrar desse Davi, que quer nos impedir de trabalhar na floresta! Ele sabe nossa língua e é nosso inimigo. Estamos cheios dele, está nos atrapalhando! Esses yanomami são sujos e preguiçosos. Têm de desaparecer para podermos procurar ouro em paz! É preciso enfumaçá-los de epidemias!”. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.349) Via também imagens de helicópteros, com os espíritos dos rezadores ameaçando sua vida. No mundo onírico, observava aviões de guerras e espíritos de soldados tentando pegá-lo, porém, seus *xapiris* guerreiros, que possuem armas parecidas com as dos brancos, chamados de *purusianari*, logo desciam para combatê-los e levá-los para o vácuo. Assim, enquanto seu corpo estava tranquilamente dormindo, sua imagem e seus mais diversos espíritos *xapiris* estavam lutando contra estes rezadores. Em seus primeiros sonhos nesta temática, os espíritos maléficos dos rezadores se mostravam mais fortes e conseguiam prender a imagem de Davi Kopenawa em uma espécie de prisão. Porém, com a ajuda dos *xapiris* de outros xamãs mais experientes, como os espíritos gavião *koimari* ou espíritos sucuris, ele se tornava apto para escapar e atacar estes rezadores e, desta maneira, conforme o tempo foi passando, seus sonhos em relação a este tema já não o assustavam tanto e ele já sabia o que tinha que ser feito para se proteger. No entanto, mesmo assim, neste período de sua vida, em estado de vigília - na mesma época da morte de Chico Mendes, grande defensor das florestas - Kopenawa vivia com um constante medo de ser assassinado e evitava ir para a cidade pois sabia que, assim como em seus sonhos, havia pessoas que não queriam seu bem. Chegou até mesmo a ouvir diversas ameaças de morte vindas de garimpeiros.

Já no capítulo 16 “O Ouro Canibal”, o autor, ao analisar a questão da extração de minérios, metais e petróleo, prática costumeira da sociedade ocidental, traz a perspectiva yanomami sobre tal fato. Para eles, estes minérios estão nas profundezas da terra pois são extremamente maléficos e perigosos para os seres humanos. *Omama*, escondeu-os no chão da floresta, justamente para não deixar nenhum indivíduo doente. No mito yanomami, a floresta é uma espécie de carne, a pele do planeta terra e estes metais, propositalmente escondidos por *Omama*, são como se fossem esqueletos da terra, sendo necessários para o bom funcionamento do planeta. Porém, os *napës*, com sua constante sede por mercadorias, continuam entrando em contato com estas substâncias, achando que são, de certa forma, invencíveis. *Yoasi*, irmão de *Omama*, então, conseguiu fazer com que estes metais chegassem nos ancestrais dos brancos, que começaram a explorar e invadir a terra, sem nenhum tipo de limite. O autor diz que a palavra de *Yoasi*, o criador da morte, está intrinsecamente ligada e conectada com os *napës*. Kopenawa conta um sonho que teve em uma noite, no qual os *xapiris* lhe mostraram que os minérios debaixo da terra, nada mais eram do que pedaços do céu, da lua, das estrelas, do sol, criadas por *Omama* e que

caíram no primeiro tempo. Estes minérios são fragmentos do céu *Hutukara*, que desabou sobre os ancestrais yanomami, marcando o fim do primeiro tempo. Por isso, seu nome é *mareaxi* ou *xitikarixi*, que também significa estrelas. Em um outro sonho viu os *napës* se apropriando e utilizando diversos minérios. Nele, observou vários indivíduos com grandes máquinas, extraindo e raspando blocos enormes destes minérios com os quais faziam panelas e outros tipos de materiais e utensílios de metal. No entanto, via também que, assim que estes utensílios eram finalizados, liberavam uma fumaça de metal amarela e densa que ia infestando todo o ambiente com sua toxicidade. Sonhou, também, com imagens de garimpeiros destruindo toda a floresta em busca de ouro e, quanto mais tentavam, mais destruíam tudo, porém sempre em vão, pois *Omama* e os *xapiris*, especialmente os espíritos da vertigem *mõeri* e os espíritos *tatucanastra*, sempre conseguiam desviá-los do ouro que buscavam. No mundo onírico conseguia ver imagens de *Omama* enterrando o ouro e protegendo-o, cercando-o com espíritos do vendaval *Yariporari* e espíritos guerreiros dos ancestrais dos brancos, *napënapëri*. Deste modo, no mito yanomami, minérios como ferro, ouro, cassiterita e urânio estão debaixo da terra, guardados por seres e espíritos, para o bom funcionamento do planeta terra, criado por *Omama*. Caso os brancos continuem a tirá-los do lugar a que pertencem, nada irá conseguir sobreviver e a floresta, juntamente com tudo que há, irá desaparecer. Desta maneira, então, faz-se claro que a cosmovisão yanomami, incluindo suas visões oníricas, são essenciais para aquilo que levou Davi Kopenawa a se tornar um porta-voz de seu povo: a necessidade, cada vez mais urgente, de se defender a floresta que está sendo prejudicada pelos brancos, chegando em um verdadeiro limite que irá prejudicar a todos. Assim Kopenawa diz: “É para acabar com isso que quero fazer com que eles ouçam as palavras que os *xapiri* me deram no tempo do sonho” (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.361) Neste mesmo capítulo, o autor conta um dos mais importantes sonhos que teve, quando estava extremamente doente e com febre, com malária. No sonho, ele relembra que foi até o mundo subterrâneo e se encontrou com o espírito da terra *Maxitari* e, logo em seguida, viu a imagem estrondosa do pai do ouro, gigante e repleto de fumaça de epidemia em sua volta. Kopenawa o caracteriza como um ser maléfico e absurdamente assustador e feroz e que, depois deste sonho, teve certeza de que os brancos têm que parar de tentar se apoderar destes metais e minérios que estão nas profundezas da terra pois, estão lá por um motivo. Na visão yanomami, o ouro, assim como estes outros metais, quando ainda está em seu formato de origem, ele é um ser vivo. Porém, quando é derretido para se transformar em bens para os brancos, ele morre e solta o seu sopro letal, chamado de *oru a walixi* ou a fumaça do ouro. Estes perigosos processos de arrancar substâncias da terra e levar para as fábricas, acabam fazendo com que se exale, por toda a cidade dos *napës* e, consequentemente, por todo o mundo, uma poeira fina que, aos poucos, vai se tornando fatal para os seres humanos, invadindo, como um veneno, todas as partes do corpo. Tudo isso faz parte daquilo que os yanomami chamam de epidemia *xawara*, epidemia mortífera que foi trazida pelos brancos

advindas das fumaças de metais produzidas por garimpeiros, que vem colocando não só a floresta e o povo yanomami em risco, mas todos os seres vivos que habitam a terra. De acordo com o autor, a epidemia *xawara* não tem preferências, ela ataca a todos. No entanto, os primeiros a serem atingidos são os povos indígenas, especialmente idosos e crianças, como Kopenawa exemplifica, ricamente, no seguinte trecho:

> Tudo isso se mistura, para se tornar uma única epidemia *xawara*, que dissemina por toda parte febre, tosse e outras doenças desconhecidas e ferozes que devoram nossas carnes. Essa *xawara* que invade a floresta inteira vai fazer de nós tatus esfumaçados para saírem da toca! Se o pensamento dos brancos não mudar de rumo, tememos morrer todos antes de eles mesmos acabarem se envenenando com ela! Quando essa fumaça densa e pegajosa nos atinge pela primeira vez, é muito perigosa para nossas crianças, nossas mulheres e nossos idosos. Eles têm uma carne que ainda desconhece sua força maléfica e, assim, ela consegue matá-los quase todos de uma vez. Foi o que aconteceu com meus parentes, no passado, com a epidemia de sarampo de Toototobi, aquela que por pouco não matou a mim também! Agora, é a malária dos garimpos, também muito agressiva, que tememos. Assim é. O sopro vital dos habitantes da floresta é frágil diante dessas fumaças de *xawara*. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.363)

Já no capítulo 18 "Casas de Pedra", Kopenawa, antes de contar como foi a experiência de sua primeira viagem para a terra dos antigos brancos, a Inglaterra, diz que já a tinha visto em sonho, quando estava muito doente, com malária. O autor diz que existem casas de espíritos lá e que, em sonho, viu uma enorme fonte de água, na qual os espíritos se banham. Estes espíritos, por mais que os brancos não se conectem com eles, são imagens de seus ancestrais, chamados de *napënapëri*. Quando já estava na Inglaterra, pela primeira vez, Davi relata que muitas vezes, durante a noite, via a imagem destes espíritos antigos dos brancos e conseguia se conectar com eles. Diferentemente do que se possa imaginar, querem preservar a beleza das suas terras e protegê-las de doenças e epidemias, porém, os brancos contemporâneos não escutam seus antepassados e não conseguem enxergar as imagens de seus ancestrais. Com a criação das cidades grandes e a aproximação das palavras de *Teosi* – deus cristão – houve um distanciamento do branco com estes antigos espíritos, fazendo com que a mente dos *napës* ficasse obscura e eles não conseguissem enxergar a realidade das coisas com clareza. Já em um outro sonho da viagem, Davi Kopenawa relata que viu a imagem das mulheres abelhas do primeiro tempo. Neste sonho, elas saiam falando seus nomes para todo o canto, com a finalidade de chamar a atenção do ancestral *irara hoari*, que coletava o mel que elas produziam. Atordoado, o ancestral tropeçou em uma raiz de árvore e, com muita raiva, gritou em direção a elas, fazendo-as correr para todos os cantos da floresta, tentando se esconder. Algumas chegaram até a fugir para a terra dos brancos, que depois de compreenderem o poder de seu mel, passaram a guardá-las em caixas de madeira. Posteriormente, neste mesmo sonho, estes espíritos de abelhas foram falar com Davi dizendo que, já que ele tinha este dom de virar espírito, ele tinha a missão de falar com os brancos para conseguir abrir os olhos deles e trazer alguma

sabedoria para pararem de maltratar as árvores da floresta. As abelhas diziam para ele que, se continuasse desta maneira, todos morreriam. Depois deste sonho revelador, Davi, ao palestrar para os brancos na Inglaterra, contou toda a situação que vivenciou no mundo onírico e como estas ancestrais abelhas se sentem muito ameaçadas perante os *napës*. Assim como os povos indígenas, elas querem, a qualquer custo, mostrar e escancarar a importância de se defender a floresta. Em seu discurso Kopenawa disse:

> Por isso eu declarei aos brancos: “Vocês repetem muito que amam o que chamam de natureza. Se é mesmo o caso, parem de só discursar, defendam-na de verdade! Vocês precisam nos ajudar a proteger o que ainda resta da floresta. Todos os seus habitantes já nos falam com medo de desaparecer. Vocês não vêem dançar suas imagens e não ouvem seus cantos em seus sonhos. Os xamãs, ao contrário, sabem escutar sua angústia e elas lhes pedem para falar com vocês, para que a sua gente pare de comer a floresta”. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.403)

Por fim, no capítulo 20 “Na Cidade”, o autor conta mais sobre alguns sonhos que teve sobre a terra dos antigos brancos (Europa), antes de ter, de fato, ido para lá em estado de vigília. Nestes sonhos, Kopenawa relata que conseguia ver, do alto, muitas casas e prédios com luzes extremamente fortes. Dentro destas casas, imagens de peles de animais de caça, como peles de ursos e veados, apareciam como o principal item de decoração. Quando acordava, lembra-se que costumava perguntar para os xamãs mais experientes o que era aquilo que sonhava e eles, calmamente, respondiam que aquilo era simplesmente a terra dos brancos e que, logo mais, estes não indígenas iriam chamá-lo para ir visitá-los e palestrar, situação que, alguns anos depois, realmente se concretizou. A primeira viagem que conta, neste capítulo, é a viagem que fez a Paris, ou, *kawëhei urihi,* a terra que treme, nome que os espíritos *xapiris* de Kopenawa deram para a cidade, uma vez que assim que desceu do avião, o xamã se sentiu intensamente tonto e cambaleante. O autor aborda que, nesta viagem, durante a noite especialmente, por estar acostumado a dormir no silêncio da floresta, sentiu muita dificuldade em pegar no sono, sentindo, constantemente, vibrações fortes vindas do chão e barulhos altos de carros e trens e um desconforto geral causado pelo frio e pelo fato de estar imerso no ambiente caótico de uma cidade grande como aquela. Em uma noite específica, ele começou a sentir altas temperaturas no corpo, sentindo-se muito mal e, ao tentar dormir, parecia que era puxado para um vazio intenso. Logo depois, todo o prédio em que estava hospedado começou a desmoronar, assim como a cidade inteira, fazendo com que ele tivesse uma sensação de estar caindo no vazio e como se, naquele momento, fosse morrer. Finalmente, seus espíritos *xapiris* conseguiram salvá-lo. Até o fantasma de *Omama* chegou a ajudá-lo. Acordou assustado, gritando, e nervoso com o que tinha acabado de experienciar. Compreendeu, então, que eram os espíritos *napënapëri*, dos antigos brancos, testando-o. Nas próximas noites desta marcante viagem, percorreu lugares lindos, onde moram estes espíritos ancestrais dos brancos, em altas montanhas. Viu também as árvores *amoa hi*, espíritos de árvores nas quais colhem

seus cantos e que lhe deram o encorajamento que ele necessitava para conseguir falar e discursar para os brancos não indígenas em suas viagens. Estes espíritos se comunicavam com Davi e diziam:

> Diziam-me: “Fique atento! Dê a eles suas palavras numa voz firme, e não se deixe enganar por vagas mentiras! Eles têm de defender a floresta de fato! Se todas as suas árvores grandes forem derrubadas e queimadas, não voltarão a crescer. Por mais que os brancos tentem plantar outras, nunca terão a força das que o ser da fertilidade ***Në roperi*** fez crescer no primeiro tempo. Só elas sabem fazer o vento e a chuva circularem em suas copas, para que os espíritos das plantas e dos animais possam matar a sede e se banhar. Sem elas, a terra morrerá!”. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.424)

Os sonhos que Davi Kopenawa teve em Paris foram muito importantes porque eram os únicos momentos em que o xamã conseguia, de fato, se conectar com os espíritos dos antigos brancos e com os espíritos das mulheres estrangeiras *waikayoma*, conseguia, assim, entender melhor seus direcionamentos nas falas para os brancos. Depois de algum tempo, quando finalmente conseguiu se recuperar da intensa viagem para Paris, Davi Kopenawa foi chamado para ir à cidade de Nova York. Não viu outra alternativa senão a de aceitar o convite, pois todos os seus estavam morrendo de malária. A epidemia continuava, mais forte do que nunca, e as queixas que fazia não haviam trazido nenhuma mudança efetiva. Nesta viagem, o xamã estava completamente determinado a fazer com que o povo de Nova York, poderoso no mundo ocidental, escutasse a mensagem urgente que ele levaria, a de tentar convencê-los da importância de se lutar pela floresta, e os perigos que os garimpeiros causam em terras brasileiras. No ambiente desta grande cidade, o autor ficou abismado com o modo como os indivíduos de lá vivem, empilhados uns em cima dos outros, uma verdadeira selva de pedras repletas de epidemias e doenças. Kopenawa também percebia o olhar triste e preocupado dos habitantes da cidade, que não pareciam estar satisfeitos morando naquelas condições. Refletiu, também, sobre a quantidade de pessoas que moram nas ruas, não só lá, mas em todas as dinâmicas de cidades grandes, pessoas que são completamente esquecidas, abandonadas. Como a população aceita tal fato? Como ignoram tanto sofrimento com o outro, que pertence à sua própria comunidade? Esses foram alguns de muitos questionamentos que ele fez enquanto estava na cidade. Nesta viagem, Davi Kopenawa voltou a ter uma crise de malária, que piorou com os barulhos ensurdecedores que tinha que ouvir a todo momento. No momento dos sonhos, assim como nas outras cidades que visitou, se conectava com os espíritos dos antigos brancos, cada vez mais numerosos à sua frente. Via também alguns espíritos de seres trovão, seres dos raios, dos ancestrais onça e os espíritos *japim ayokorari*, que são conhecidos por exterminar doenças e aparecem, com frequência, para quem está com problemas de saúde e debilitados. Em uma das noites, sonhou com a figura de uma moça das águas, uma das irmãs de *Th uëyoma*, a esposa de *Omama*. Esta moça era muito bela, e tinha a parte superior do corpo de ser humano, e a parte debaixo de peixe. Ela derramava

água com muita calma e destreza na testa de Kopenawa, o que fez com que ele fosse se sentindo melhor. No mito yanomami, essa mulher das águas se perdeu da floresta e foi parar debaixo de uma grande ponte na atual cidade de Nova York e os brancos a conhecem como sereia. Ademais, em outra noite, o xamã teve um sonho que o deixou extremamente preocupado. Nele, viu o céu completamente inundado pelo fogo e pelo calor da fumaça que saem das fábricas. Muitos espíritos ancestrais, como os do trovão e dos raios, estavam cercados por altas quantidades de fogo. Logo em seguida, o céu passou a desmoronar sobre a terra. Nesta vivência no mundo onírico, Davi Kopenawa teve absoluta certeza da importância de seu papel, o de comunicar as terríveis coisas que podem acontecer se atitudes não forem tomadas. De acordo com Davi, nos locais onde os brancos vivem, o céu já é mais baixo por conta das grandes quantidades de minérios e petróleo que são retirados e usados em fábricas, tornando, assim, o céu extremamente frágil. Neste mesmo sonho, vários espíritos xapiris tentavam tudo para curar este céu, revivendo-o ao jogar enormes quantidades de água sobre o fogo. Eles gritavam para os brancos: "Se vocês destruírem o céu, todos vão morrer com ele!". Mas estes não davam nenhuma atenção a seus gritos de alerta." (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.432). Em um último sonho, por fim, ele começou a ouvir estalos muito altos vindos do céu, que parecia estar em uma espécie de movimento. Então, ouviu a voz da imagem do céu, chamado de *Hutukarari*, que disse para o xamã: "Ma! Não é nada! Fiz isso para testar sua vigilância! Às vezes faço o mesmo para que os brancos me ouçam, mas não adianta nada! Só os habitantes da floresta mantêm os ouvidos abertos, pois sabem virar espíritos com a yãkoana. Os dos brancos ficam sempre fechados. Por mais que eu tente assustá-los para alertá-los, eles permanecem surdos como troncos de árvore! Mas você me ouviu, isso é bom!". (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.432). Estas viagens para as cidades grandes dos brancos, juntamente com sua sabedoria ancestral enquanto um xamã yanomami, fez com que Kopenawa se tornasse um gigante porta-voz, não só dos indígenas yanomami, mas da floresta brasileira como um todo, lutando contra uma perspectiva ocidental apática, moldada no extremo da racionalidade e da individualização. De acordo com o autor, cada vez que vai para alguma cidade grande dos brancos, como foi o caso de Paris, Inglaterra ou Nova York, ele retoma sua conexão com *Omama*, com os espíritos *xapiris*, e com sua sabedoria de ancestralidade para conseguir desenvolver a melhor fala para que, quem sabe, prestem atenção na importante mensagem que carrega. Kopenawa traz, então, o necessário questionamento perante a ocidentalização. Para ele, viver nas grandes metrópoles, desconectado e destruindo a natureza, é viver completamente obscurecido em pensamentos, não conseguindo enxergar a realidade daquilo que é. Finalizando, nas palavras de Davi Kopenawa:

> Os brancos, com suas mentes fincadas nas mercadorias, não querem saber de nada. Continuam a estragar a terra em todos os lugares onde vivem, mesmo debaixo das cidades onde moram! Nunca passa pela cabeça deles que se a maltratarem demais, ela vai acabar revertendo ao caos. Seu pensamento está cheio de esquecimento e vertigem. Por isso eles não têm medo de nada

> e acham que estão a salvo de tudo. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p.435)

3 I CONCLUSÃO

Tudo isso considerado, retomo aqui uma grande coincidência que ocorreu no processo da criação deste relatório. No início de junho de 2022, a professora orientadora Mariza Werneck, me mostrou que haveria, neste mesmo mês, um lançamento do livro "O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami", de uma antropóloga chamada Hanna Limulja. Nesta obra, a autora, além de relatar sua experiência pessoal com os yanomami do *Pya ú*, na qual chegou a ouvir e recolher mais de cem sonhos – desde crianças até xamãs da comunidade - ela também traz vários aspectos que demonstram a importância do material onírico para compreender determinado espaço sociocultural. Sua obra, então, além de ter me surpreendido muito, uma vez que, como já foi dito anteriormente neste relatório, o sonho ainda é uma área que, apesar de rica, é pouco explorada dentro da antropologia e das ciências sociais, foi essencial para a reafirmação deste tema, juntamente com a compreensão de sua importância, servindo como uma espécie de guia e de motivação de seguimentos, rumos e interpretações de uma antropóloga mais experiente. Durante este processo de um ano de estudos e análises, faz-se claro entender que o sonho, para o povo yanomami, muito mais do que um fenômeno psicológico, é uma das formas mais essenciais e transcendentes de se obter conhecimento e de adquirir sabedoria sobre todas as questões que rondam a humanidade. O sonho se torna, de acordo com Limulja, um dos mais elevados instrumentos de resistência do povo yanomami, uma potência onírica que foi se perdendo no ocidente moderno e pragmático. Há uma resistência, intrínseca aos yanomami, contra o extermínio de uma cosmovisão, uma forma de se enxergar a vida e o conhecimento que difere do pensamento hegemônico da sociedade ocidental. Para Hanna Limulja: "Esta é a forma que eles fazem política. É preciso aprender a fazer política como os yanomami. Para fazer política, é preciso sair de uma visão individualista, é preciso do outro e é preciso ter cuidado, pensar no outro." (LIMULJA,2022, p.19) Na civilização ocidental, o sonho, ao invés de cumprir um papel de conexão com o outro, com a existência social e com a autopercepção diante do mundo, torna-se uma ferramenta meramente individualizada de evasão. Tal fato já foi abordado pelos mais diversos autores, nos mais diversos contextos e épocas, como Roger Bastide, Carl Jung, Hanna Limulja, Eduardo Viveiros de Castro, Davi Kopenawa & Bruce Albert, e muito mais. Carl Jung, por exemplo, traz a análise de que a concepção ocidental, voltada ao lógico, racional e tradicional, é o extremo oposto daquilo que é, essencialmente, o mundo onírico e os sonhos, desconhecidos, fantásticos, sem linearidade e com muitas representações sensoriais. Há uma falta de conexão com este conteúdo da inconsciência que precisa ser resgatado. Jung diz:

> Nada nos autoriza a conceber a vida, em geral, sob um ponto de vista exclusivista, arbitrário e materialista, que nunca será provado. Tampouco

> temos o direito de reduzir a psique a um mero processo cerebral, sem contar com o fato de que todas as tentativas em tal sentido são absurdas em si mesmas e resultaram sempre em absurdos todas as vezes que foram empreendidas. O fenômeno psíquico deve ser considerado, pelo contrário, em seus aspectos psíquicos e não como um processo orgânico e celular. (JUNG,2021, p.103).

Desta maneira, depois da minuciosa análise feita da onirografia de "A Queda do Céu", faz-se claro que Davi Kopenawa, com o auxílio de Bruce Albert, usa seus sonhos, que são experiências únicas e pessoais, para se abrir e falar sobre o todo, sobre seu povo, sobre seres metafísicos, sobre os não indígenas e sobre questões e perigos que concernem a toda a humanidade. Os sonhos do xamã, na obra, servem de fio condutor ao livro como um todo, e conecta tudo aquilo que se passa na experiência da vida em estado de vigília. Assim, há de se tornar clara a necessidade de trazer, assim como os indígenas yanomami, o sonho como resistência, o sonho como ato político. Os sonhos yanomami, especificamente os dos xamãs, se nutrem, em sua dimensão social, com uma conexão cultural de ancestralidade e uma forma de se perpetuar os mitos yanomami e suas cosmovisões. Visões estas que estão, constantemente, sendo alvo de ataques e extermínios, justamente por trazerem à tona a integração, a conexão, a defesa da floresta e da comunidade. Há de se resgatar o que os povos indígenas estão alertando sobre tudo aquilo que vem assolando os seres humanos, tudo aquilo que os *napës* vem causando em sua busca incessante por sempre mais. Há que se usar o saber indígena como ponte para o entendimento e a transformação da esfera moral, há de se compreender que toda a violência, direta ou indireta, que o povo yanomami vem sofrendo, durante décadas, vem exterminando um povo que escancara e coloca em xeque, com sua sabedoria ancestral, tudo aquilo de mais absurdo que a sociedade ocidental vem desenvolvendo, desde a época da colonização. Cria-se a necessidade de refletir: Por que sonhar? Qual a importância de ouvir, sentir e analisar os sonhos e mais, os sonhos dos xamãs do povo yanomami? Finalizo, então, com um trecho tirado do livro "O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami", trecho este que traduz, resumidamente, a resposta, ou pelo menos uma parte da resposta que encontrei neste ano de pesquisa:

> Apresento os sonhos yanomami às pessoas que nunca sonharam a floresta e que talvez nunca tenham ouvido falar dos yanomami. Para que conheçam um pouco de sua história, de sua vida, de seus pensamentos, e para que possam, por sua vez, sonhar com outro modo de ser diferente do nosso, e que por isso mesmo tem muito a nos ensinar. (LIMULJA,2022, p.21)

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger – **Sociologia e Psicanálise**. São Paulo: Melhoramentos /Edusp, 1974.

ELIADE, Mircea – **Mitos, Sonhos e Mistérios.** Lisboa: Edições 70, 1989.

ELIADE, Mircea. **O Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Êxtase**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, Sigmund – **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

JUNG, Carl Gustav – **Sonhos.** Petrópolis: Vozes, 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMULJA, Hanna – **O Desejo dos Outros: Uma Etnografia dos Sonhos Yanomami.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

RIBEIRO, Sidarta – **O Oráculo da Noite: A história e a ciência do sonho.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STRAUSS, Claude Lévi – **O Pensamento Selvagem.** Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1976.

CAPÍTULO 7

MAPEAMENTO CULTURAL DA UFMG (2019-2021) — PROCESSO E PRIMEIRAS IMPRESSÕES —

Data de aceite: 02/10/2023

Mônica Medeiros Ribeiro
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Flavia Machado
Universidade Federal de Minas Gerais

Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa
Universidade Federal de Minas Gerais

Jonas da Silva Henrique
Doutor em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais - FACE/ CEDEPLAR, Economista Assessor na Empresa Municipal de Turismo – Belotur / Prefeitura de Belo Horizonte

Fernando Antonio Mencarelli
Universidade Federal de Minas Gerais

Cínthia Santos Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

Este texto foi publicado na página do III Seminário Iberoamericano de Economia da Cultura na UFMG, quando os autores proferiram a comunicação sobre a pesquisa durante o referido evento.

RESUMO: São apresentados, neste texto, o processo de construção da pesquisa Mapeamento Cultural da UFMG 2019-2021 e alguns dos principais resultados referentes aos seus agentes e espaços culturais, em relação às etapas do ciclo da cultura, às dimensões culturais e aos parceiros externos à universidade. Seus resultados mostraram a distribuição espacial dos agentes e espaços culturais bem como ressaltaram a diversidade de atividades culturais desenvolvidas pela UFMG.
PALAVRAS-CHAVE: Mapeamento cultural; universidade; diversidade.
Resumen

RESUMEN: En este texto son presentados el proceso de la construcción de la investigación Mapeamento Cultural de UFMG 2019-2021 y algunos de los principales resultados referentes a sus agentes y espacios culturales, en relación a las etapas del ciclo de la cultura, a las dimensiones culturales y a los parceros externos a la universidad. Sus resultados mostrarán la distribución espacial de los agentes y espacios culturales, ademásde resaltar la diversidad de actividades culturales desarrolladas por la UFMG.
PALABRAS-CLAVE: cartografia cultural;

universidad; diversidad.

ABSTRACT: This paper presents the construction process of the Cultural Mapping research at UFMG 2019-2021 and some of the main results regarding its agents and cultural spaces, in relation to the stages of the culture cycle, cultural dimensions and partners outside the university. Its results showed the spatial distribution of cultural agents and spaces as well as highlighted the diversity of cultural activities developed by UFMG.
KEYWORDS: Cultural cartography; university; diversity.

1 I INTRODUÇÃO

Mapear a cultura tem sido ação estratégica na construção de políticas públicas afinadas com o contexto de diferentes territórios culturais. Os mapeamentos produzem diagnósticos fundamentais para processos de documentação, reconhecimento, compartilhamento de bens culturais — materiais e imateriais — e também para o planejamento das políticas culturais. Diversos países têm se ocupado em mapear a cultura de seus territórios, como a Inglaterra em 1998[1], Chile, 1999[2], México, 2003,[3] Nova Zelândia em 2009[4], Canadá, em 2007[5], Kasaquistão, em 2018[6], Brasil, em 2010[7], Espanha, em 2011[8], entre outros.

O Plano Nacional da Cultura (PNC, 2010)[9], elaborado de forma democrática e participativa pelo Ministério da Cultura do Brasil, apresentou a cartografia da diversidade das expressões culturais em todo o Brasil como uma de suas metas, que incluiu ainda a criação de um mapa da cultura nacional digital, interativo e colaborativo.[10] A ênfase conferida ao mapeamento da cultura nos diversos estados brasileiros, como parte da política cultural do Brasil, impulsionou um crescente e expressivo movimento de reconhecimento e fortalecimento do campo cultural nas Instituições Federais de Ensino Superior. Universidades como a UFBA, UNIFESP, UFU, UFF, UFOP, UFRJ, UNICAMP, entre muitas outras, vêm consolidando suas políticas de cultura por meio da construção de Planos de Cultura e da realização de mapeamentos da cultura. O entrelaçamento entre a dimensão territorial e as políticas culturais permite a compreensão da universidade como

1 Mais informações sobre o Mapping the Creative Industries em: <https://www.gov.uk/government/publications/creative--industries-mapping-documents-1998>
2 GARRIDO, Manuel Arcila; SÁNCHEZ, José A. López. La cartografia cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: uma perspectiva geográgica. Periférica, n.12, 2011.
3 GARRIDO, Manuel Arcila; SÁNCHEZ, José A. López. La cartografia cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: uma perspectiva geográfica. Periférica, n.12, 2011.
4 Mais informações sobre o mapeamento realizado na Nova Zelândia em 2009 em: New Zealand Institute of economic Research (NZIER). The creative sector in New Zealand: mapping and economic role. Wellington: NZIER, 2009. Disponível em: < https://www.nzier.org.nz/publications/creative-industries-in-new-zealand- economic-contribution>.
5 STEWART, S. *Cultural Mapping Toolkit*. Vancouver: Creative City Network of Canada, 2007.
6 GARRIDO, Manuel Arcila; SÁNCHEZ, José A. López. La cartografia cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: uma perspectiva geográgica. Periférica, n.12, 2011.
7 O Plano Nacional de Cultura, construído de modo colaborativo a partir de 2003, teve como uma de suas metas mapear a diversidade cultural brasileira. Mais informações em:< http://pnc.cultura.gov.br/historico/>
8 GARRIDO, Manuel Arcila; SÁNCHEZ, José A. López. La cartografia cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: uma perspectiva geográfica. Periférica, n.12, 2011.
9 Criado pela Lei n° 12.343, de 2 de dezembro de 2010.
10 <http://mapas.cultura.gov.br/> .

espaço de cultura que gesta, promove, difunde, partilha suas reflexões e práticas culturais com a sociedade. A leitura desse espaço torna-se, então, urgente para que as próprias universidades possam reconhecer seus agentes e ações culturais, com o objetivo de conduzir suas políticas de cultura.

A Universidade Federal de Minas Gerais, em seus 95 anos de existência, fomenta e promove a cultura por meio da gestão de espaços culturais e seus eventos, programas, projetos de ensino, pesquisa e extensão e das parcerias interunidades e interinstitucionais.[11]A Pró-reitoria de Cultura (PROCULT) tem como missão coordenar a política cultural da universidade e fazer gestão cultural de espaços, programas e projetos vinculados à Reitoria. No Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2023) da UFMG, a cultura é compreendida como campo privilegiado de produção de conhecimento cuja natureza é transversal às dimensões do ensino, pesquisa e extensão. A natureza transversal da cultura — como abertura para a multiplicidade — permite a articulação entre as dimensões acadêmicas de maneira a formar uma rede epistemológica tecida também dos saberes construídos na e pela sociedade. A cultura, desse modo, operacionaliza "(...) a integração da universidade com a sociedade, permitindo a produção de um espaço comum de saberes compartilhados. (PDI UFMG, 2018, p. 120).

Com o objetivo de fazer um levantamento e consequente reflexão sobre o campo cultural na UFMG, em dezembro de 2020, a DAC encaminhou ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição o projeto da pesquisa Mapeamento Cultural da UFMG.[12] Os resultados desta pesquisa buscam contribuir para o reconhecimento do campo cultural na universidade, o que é fundamental para a concepção de políticas de cultura que garantam a toda a comunidade universitária o direito à cultura, e, principalmente, subsidiem a elaboração do Plano de Cultura UFMG (2023-2028), a ser realizada neste ano de 2022.

Neste texto, são apresentados o processo de construção da pesquisa Mapeamento Cultural da UFMG e alguns de seus principais resultados referentes aos agentes e espaços culturais em relação às etapas do ciclo da cultura, às dimensões culturais e aos parceiros

11 Eventos longevos como o Festival de Inverno, com 53 edições; o Quarta Doze e Trinta, realizado há mais de 40 anos; a Feira do Jequitinhonha, com 22 anos e grupos artístico-culturais como o Coral Ars Nova, com mais de 60 anos de existência, o grupo Sarandeiros, fundado em 1980, a Orquestra Sinfônica da Escola de Música, fundada em 1972, e ações formativas como a Formação Transversal Culturas em Movimento e Processos de Criação e a Formação Transversal em Saberes Tradicionais — estruturas de formação complementar criadas em 2016, entre outros, constroem espaços para fomento, reflexão, difusão e, especialmente, a prática das tradições e da criação experimental no âmbito das artes e culturas

12 A pesquisa foi realizada pela Pró-Reitoria de Cultura da UFMG (PROCULT) órgão vinculado à Administração Central da UFMG, que propõe e executa as políticas de cultura estabelecidas pela universidade, e pesquisadores convidados da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Escola de Belas Artes (EBA) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a saber: Profa. Dra. Mônica Medeiros Ribeiro, coordenadora da pesquisa e Pró-Reitora Adjunta de Cultura da UFMG; Prof. Dr. Fernando Mencarelli, Pró-Reitor de Cultura UFMG; Profa. Dra. Ana Flávia Machado, pesquisadora convidada da Faculdade de Ciências Econômicas; Thobila Gabriela de Lima Costa Sousa, Coordenadora de Política Cultural da Pró-Reitoria de Cultura da UFMG, e Jonas Henrique, assistente de pesquisa e doutorem Economia. Também colaboraram com o tratamento dos dados a pesquisadora doutoranda em economia Cinthia Santos Silva e a servidora técnico-administrativa Naiara Pinheiro de Castilho. Todo o trabalho de programação visual da campanha de divulgação do mapeamento e de apresentação dos resultados na página Mapa da Cultura da UFMG esteve sob a responsabilidade da servidora técnico-administrativa da PROCULT, Bárbara Profeta.

externos. Interessa, sobremaneira, identificar e refletir sobre os agentes e a distribuição de suas ações de cultura nas etapas do ciclo de cultura e dimensões culturais da UFMG, bem como apresentar as redes que estabelecem com a comunidade externa.

Para tanto, este artigo está estruturado em quatro seções. Na seção que segue a esta introdução, é apresentada a metodologia da pesquisa. A seção subsequente referente aos resultados e discussão e está dividida em quatro subseções. Na primeira subseção são apresentados os resultados referentes aos agentes e espaços culturais da instituição em relação aos tipos de atividades e campos de cultura a elas relacionados. Na segunda e terceira subseção, a inserção das atividades culturais nas etapas do ciclo de cultura e sua associação com as dimensões da cultura e na quarta subseção são apresentadas as redes de parceiros dos agentes e espaços culturais da UFMG. A quarta e última seção é composta por algumas considerações bem como são evidenciados os próximos desdobramentos da análise dos dados.

2 I METODOLOGIA

Considerado fundamental para a formulação de planos de cultura (STEWART, 2007), o mapeamento não se restringe à produção de uma representação cartográfica (REDAELLI, 2015). Kitchin, Perkins e Dodge (2009, p. 01) afirmam que “o mapeamento é epistemológico, mas também profundamente ontológico — é tanto uma maneira de pensar sobre o mundo, oferecendo uma estrutura para o conhecimento, quanto um conjunto de afirmações sobre o próprio mundo”[13] . Desse modo, ele informa e viabiliza outros modos de conhecer e seus resultados podem ser configurados de diferentes maneiras, seja como mapa, propriamente dito, seja na forma de gráficos, tabelas, imagens de redes, desenhos artísticos, entre outras possibilidades (STEWART, 2007; PERKINS; KITCHIN, 2009).

A pesquisa de mapeamento realizada, de abordagem quanti-qualitativa, teve como campo e sujeito de investigação a UFMG e sua comunidade, contemplando estudantes, servidores técnicos, terceirizados, docentes atuantes na UFMG e aposentados. O mapeamento pautou-se no exercício de identificação e localização de espaços e agentes culturais na universidade, bem como de suas práticas e das redes de parcerias com a comunidade externa, por meio de coleta, registro, análise e interpretação de informações acerca do setor cultural da universidade.

A necessidade de conhecer quem são e onde estão localizados os agentes e espaços de cultura da UFMG; com quais campos de conhecimento relacionam suas ações culturais; quais são os tipos de ação cultural que realizam; com quais espaços de Belo Horizonte, de Minas Gerais, Brasil ou do exterior se relacionam; em qual etapa do ciclo de cultura localizam suas atividades e a quais dimensões da cultura elas se correlacionam

13 Mapping is epistemological but also deeply ontological – it is both a way of thinking about the world, offering a framework for knowledge, and a set of assertions about the world itself.

foram questões que encaminharam a construção do instrumento de coleta de dados da pesquisa, um questionário semiaberto, por meio do *Google Forms*. A noção de cultura foi delimitada a partir da revisão de documentos estabelecidos nacionalmente como o já citado Mapa da Cultura, do governo federal brasileiro, o texto Delimitação Inicial da Noção de Cultura a ser usada no Mapeamento Cultural da UFBA (RUBIN, 2019), documento anexo ao Mapeamento Cultural da UFBA 2019 – MAPCULT e a LEI Nº 12.365, de 30 de novembro, de 2011, que dispõe sobre a Política Estadual de Cultura da Bahia. A partir da análise desses documentos e da identificação dos campos culturais mais citados, foram compilados 51 campos de cultura referentes a linguagens, disciplinas, campos e áreas do conhecimento, saberes, práticas da tradição, entre outros, para a operacionalização do conceito de cultura na pesquisa[14].

Após a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG[15], o setor de comunicação da PROCULT iniciou intensa divulgação interna e externa da pesquisa em andamento. Uma vez que as atividades de ensino-aprendizagem na UFMG estavam, em sua maioria, operando no modo remoto, toda a divulgação foi realizada pelas mídias sociais da PROCULT e da UFMG. Durante o período de 24 de maio a 15 de novembro de 2021, foram realizadas três chamadas para participação na pesquisa, que constava do preenchimento do questionário que fora encaminhado via *email* a toda a comunidade e disponibilizado na página da pesquisa e nas divulgações da mesma.[16] Após o encerramento da etapa de coleta, os dados foram sistematizados em planilhas, tabulados, por meio dos programas/softwares Excel e Stata, e também organizados como redes, mapas interativos e infográficos. O georreferenciamento dos parceiros dos agentes e espaços culturais da UFMG foi realizado por meio do programa QGIS e a construção de redes pelo Ucinet, considerando as relações dos agentes e espaços culturais da UFMG com outros externos à instituição.

Com esta pesquisa, a PROCULT se propôs a construir um mapa da cultura da instituição, abarcando o período de 2019 a 2021. Como uma espécie de inventário da cultura da UFMG, o mapa cultural construído é feito de mapas personalizados e interativos que representam a presença dos agentes e espaços culturais na universidade, estado e país, associados a imagens de rede, infográficos, gráficos, tabelas, textos descritivos e reflexivos sobre o processo e resultado do mapeamento.[17]

14 Arquivos; Acervos; Arte de rua; Arte Digital; Artes Integradas; Artesanato; Cinema; Circo; Comunicação; Conservação; Cosmologias; Cultura de matriz africana; Cultura Cigana; Cultura Digital; Cultura Estrangeira; Cultura Indígena; Cultura LGBTIQ+; Cultura Urbana; Dança; Desenho; Design; Festas Populares; Fotografia; Gastronomia; Gestão Cultural; Jogos Eletrônicos; Impressos e outros suportes; Jornalismo; Literatura; Livro; Manifestações étnico-culturais; Meio Ambiente; Mídias Sociais; Moda; Museu; Música; Novas Mídias; Ópera; Patrimônio Imaterial; Patrimônio Material; Performance; Pesquisa e Ensino em Culturas e Artes; Produção Cultural; Publicidade; Rádio; Redes Sociais; Restauração; Teatro; Televisão; Tradições; Vídeo.

15 O Projeto de pesquisa Mapeamento Cultural da UFMG, bem como o instrumento de coleta de dados, questionário/google forms, e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG em 06 de março de 2021 — CAAE no: 41880620.6.0000.5149.

16 https://www.ufmg.br/mapadacultura/

17 O Mapa da Cultura da UFMG será compartilhado com a comunidade na Abertura do Ciclo de Fóruns UFMG de

3 | RESULTADOS E PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Nesta seção são apresentados alguns dos resultados da pesquisa *Mapeamento Cultural da UFMG* com foco nos agentes e espaços culturais, etapas do ciclo da cultura, dimensões da cultura e redes de parceiros. Importa ressaltar que tais resultados decorrem dos diversos modos de auto identificação dos respondentes, bem como da capacidade de descreverem suas ações, parcerias e lugares de atuação.

Inicialmente, a pesquisa contou com 953 respondentes. Entretanto, 183 (19,2%) não possuíam vínculo com a instituição e 40 (4%) não aceitaram o termo de consentimento livre e esclarecido o que reduziu o número de respondentes válidos para 730. Entre esses, 59% são estudantes; 23%, docentes; 13%, técnico-administrativos em educação; 3%, funcionários terceirizados e 2%, funcionários aposentados. Com um universo potencial de respondentes de aproximadamente 51.500, o resultado alcançado — 1,8% — ficou aquém do esperado. Faz-se, entretanto, ressalva a tal consideração, uma vez que a situação da pandemia SARSCov-2 impactou a economia nacional, assim como a saúde da sociedade e dos membros da comunidade acadêmica (SILVA; ROSA, 2021), o que pode ter dificultado o acesso à divulgação e ao questionário. Por outro lado, pode-se também inferir que os participantes da pesquisa se referem aos membros da comunidade acadêmica que se reconhecem como agentes culturais ou que estão de fato atentos às ações de política cultural da instituição.

3.1 Agentes e espaços culturais da UFMG

Entre os 730 respondentes cerca de 70% se identificaram como agente cultural individual, 21%, como agentes coletivos, inseridos em grupos de pesquisa e grupos artístico-culturais, e 10% se se identificaram como espaços culturais da Universidade. Em relação aos agentes culturais coletivos, 44,37% são professores e 43,05%, estudantes. A maioria dos que se identificaram como agentes individuais são estudantes (67,39%), seguidos dos docentes (16,4%). Equeles que responderam como espaços artístico-culturais são, aproximadamente, 34% TAEs, 30% estudantes e 26% docentes (Tabela 01).

Cultura neste ano de 2022.

Qual é o seu vínculo com a UFMG?	Agente cultural coletivo	Agente cultural individual	Espaço artístico-cultural da UFMG
Docente	44,37	16,40	26,03
Estudante	43,05	67,39	30,14
Técnico-administrativo em Educação	7,28	12,06	34,25
Funcionário(a) Terceirizado(a)	3,31	2,17	9,59
Aposentado(a)	1,99	1,98	0
Total	100	100	100

Tabela 01 - Categoria de identificação por vínculo com a UFMG

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Ainda que a porcentagem de respondentes vinculada com agente coletivo, 21% do total de respondentes, seja relevante, outras ações de pesquisa poderão aprimorar o mapeamento desses grupos, como pesquisa exploratória em base de dados do CNPq e páginas das unidades acadêmicas e culturais da universidade, entrevistas com coordenadores de programas de pós- graduação e do CENEX, entre outros. Uma vez que apenas 7,28% dos agentes culturais coletivos são técnicos, sugere-se que também seja implementado um esforço no fomento à colaboração entre docentes, estudantes e técnicos nos processos de construção de conhecimentos em culturas e artes. Chama a atenção a porcentagem de estudantes (30,14%), de técnicos-administrativos e terceirizados (34,25%) entre os que se identificaram como espaço cultural, apesar de constar do questionário a indicação para que os respondentes que desejassem se cadastrar como espaço artístico-cultural, por serem parte da equipe desses espaços (bolsistas, professores, coordenadores e demais funcionários), o fizessem como agentes individuais. Desse modo, esperava-se que a participação na pesquisa como espaço artístico-cultural fosse realizada pelos gestores desses espaços. A expressiva quantidade de estudantes e técnicos que se cadastraram como espaço cultural parece denotar um sentimento de pertencimento ao espaço, em um processo de identificação da sua atuação cultural ao espaço com o qual se vinculam. Por outro lado, pode-se pensar que esses não se consideram agentes culturais, ainda que, no entendimento desta pesquisa, o sejam, pois, conforme Teixeira Coelho (1997), os agentes são aqueles que atuam, produzem, divulgam, pesquisam ou gerenciam atividades artístico-culturais, não apenas junto ao ambiente da universidade. Ressalta-se que quando se adjetiva o agente cultural como individual, não se pretende afirmar que esses não trabalhem coletivamente, mas sim que não são parte de grupos denominados de pesquisa ou artísticos- culturais, que também atuam, produzem, divulgam, pesquisam ou gerenciam atividades artístico-culturais no âmbito da UFMG. Importa sublinhar que nenhuma das duas categorias — agente cultural individual e agente cultural coletivo — se restringe às atividades artísticas.

Entre os que se identificaram como agente cultural coletivo, 51,3% referem-se a

grupos de pesquisas e 48,7% a grupos artísticos-culturais. Nota-se a expressiva presença de grupos artístico-culturais vinculados aos agentes da universidade, que se aproxima da quantidade de grupos de pesquisa. Acrescenta-se que 53,42% dos grupos artístico-culturais são compostos por estudantes, 28,77% por docentes e 10,96% por TAEs, conforme Tabela 02. Quanto aos grupos de pesquisa, percebe-se maior frequência de docentes. Ressalta-se a pouca participação de técnico-administrativos em educação nesses coletivos, conforme mencionado anteriormente.

Qual é o seu vínculo com a UFMG?	**Como melhor se identifica o grupo que você faz parte?**	
	Grupo artístico-cultural	**Grupo de pesquisa**
Estudante	53	32
Docente	29	60
Técnico-administrativo em Educação	11	4
Funcionário(a) Terceirizado(a)	7	0
Aposentado(a)	0	4
Total	100	100

Tabela 02 - Distribuição de agentes culturais coletivos por vínculo com a UFMG (%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Aqueles que se vincularam à pesquisa como agentes culturais individuais (70% do total), em sua maioria estudantes, tiveram as seguintes opções de categorias de atividades artístico- culturais para se auto identificarem: artista, curador, técnico de luz, som, coreógrafo, relacionados às práticas da tradição, produtor cultural, produtor executivo, gestor de cultura, pesquisador/ professor. Mesmo que essa questão também aceitasse múltiplas respostas, destaca-se que a categoria artista foi a mais marcada (37%), seguida da categoria de pesquisador/professor, conforme Tabela 03.

Atividades culturais	**Distribuição %**
Artista	37
Pesquisador(a) e/ou professor(a)	29
Produtor(a) cultural/ Produtor(a) executivo	13
Curador(a)	7
Gestor(a) de cultura	6
Relacionado as práticas da tradição	5
Técnico(a) de luz, som e técnico(a) coreógrafo(a)	3
Total	100

Tabela 03 - Distribuição dos agentes culturais individuais em relação às atividades culturais (%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Aos participantes da pesquisa perguntou-se a qual(is) campo(s) culturais sua atividade se relaciona. Os campos mais correlacionados às categorias de atividades artístico-culturais foram a música (31,7%), seguido do campo da produção cultural (31%), da pesquisa e ensino em artes e culturas (30,8%), da literatura (26%), do patrimônio imaterial (23,1%), das artes integradas (22,5%), da comunicação (22,4%) e do vídeo (22%). Sublinha-se que o campo cultural menos correlacionado às atividades culturais foi o campo da cultura cigana (2%). Seguem-no, o campo dos jogos eletrônicos (3%) e da ópera (3%), apesar da UFMG ofertar cursos de graduação em Cinema de Animação e Artes Digitais, Ciências da Computação, Música e Teatro. A correlação de atividades com os campos da cultura de matriz africana (15,8%), da cultura indígena (11,7%), das festas populares (11,3%), das manifestações étnico- culturais (16%) e das tradições (17%) indicam expressivo e importante trânsito epistemológico que pode e deve, ainda, ser ampliado.

Na correlação entre as três categorias de atividade artístico-cultural mais frequentemente indicadas declarada — artista, pesquisador (a)/professor(a) e produtor cultural/produtor executivo — e os campos culturais correlacionados a cada uma delas, nota- se que a atividade de artista se relaciona, de modo bastante equilibrado, com campos culturais do universo das artes, como música, literatura, teatro, artes integradas, arte digital, vídeo, performance e desenho, além de produção cultural e pesquisa e ensino em artes e culturas. A atividade de pesquisador/professor possui correlações similares às de artista, com a diferença de que a atividade de artista possui mais correlação com o campo da música e a do pesquisador/professor com o campo pesquisa e ensino em artes e culturas. Correlacionam-se à atividade de produtor cultural/produtor executivo, o campo de produção cultural, naturalmente, seguido de música, pesquisa e ensino em artes e culturas e artes integradas.

Entre aqueles respondentes que se auto identificaram como espaço cultural (cerca de 10% do total de respondentes) predominam os situados em museus (33,33%), centros culturais (29,17% e centros de memória (13,89%). Como um único espaço cultural foi cadastrado por mais de um respondente, procedeu-se a uma segunda análise da planilha de dados do questionário, a partir da qual foram identificados os espaços culturais da UFMG participantes da pesquisa. Ao todo foram 31 espaços mapeados, conforme a distribuição da Tabela 04.

Tipo	Frequência	Percentual
Centro de Memória	6	19,35
Centro Cultural	5	16,13
Museu	4	12,90
Acervo	4	12,90
Agência de publicidade	2	6,45
Biblioteca	2	6,45
Galeria de arte	2	6,45
Arquivo	1	3,23
Centro de Documentação	1	3,23
Centro de Estudos Culturais	1	3,23
Centro Esportivo	1	3,23
Praça de Serviços	1	3,23
TV	1	3,23
Conservatório	0	0,00
Laboratório	0	0,00
Total	**31**	**100,00**

Tabela 04 – Tipos e quantidade de espaços culturais da UFMG participantes da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A distribuição dos respondentes em relação ao gênero, orientação sexual, raça e cor seguem na Tabela 05. Na coluna referente ao total de respondentes, percebe-se que a maioria se identificou com o gênero feminino (51, 64%), com orientação heterossexual (62,19%) e com a cor branca (60,55%). Quanto à orientação sexual, os respondentes que se declaram bissexuais e os que não desejaram informar a orientação sexual apresentam participação considerável (acima de 10%) em relação ao total de respondentes. Aqueles autodeclarados bissexuais somam 12,25% entre os agentes culturais individuais. Os que não desejaram informar sua orientação sexual somam 19,18% entre os que se cadastraram como espaço artístico-cultural.

Embora, a Universidade Pública venha aumentando, especialmente por meio das políticas de cotas, o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas ao ensino superior nos últimos dez anos, ressalta-se a maioria de participantes de cor branca, como mencionado. Vale lembrar que o histórico de repetência e evasão no ensino básico brasileiro atinge mais aqueles que se encontram na base da distribuição de renda e são sobre representados por pretos, pardos e indígenas. São muitos anos de exclusão para serem revertidos em cerca de uma década.

Características	Agente Cultural Coletivo		Agente Cultural Individual		Espaço		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Gênero do Respondente								
Feminino	89	58,94	245	48,42	43	58,90	377	51,64
Masculino	58	38,41	235	46,44	26	35,62	319	43,70
Não sei responder	1	0,66	6	1,19	1	1,37	8	1,10
Prefiro não dizer	2	1,32	5	0,99	3	4,11	10	1,37
Outros	1	0,66	15	2,96	0	0,00	16	2,19
Orientação Sexual								
Heterossexual	106	70,20	298	58,89	50	68,49	454	62,19
Homossexual	5	3,31	58	11,46	2	2,74	65	8,90
Bissexual	13	8,61	62	12,25	5	6,85	80	10,96
Pansexual	4	2,65	14	2,77	1	1,37	19	2,60
Não desejo informar	17	11,26	59	11,66	14	19,18	90	12,33
Outros	6	3,97	15	2,96	1	1,37	22	3,01
Raça/cor								
Branca	98	64,90	294	58,10	50	68,49	442	60,55
Parda	34	22,52	138	27,27	15	20,55	187	25,62
Preta	15	9,93	62	12,25	6	8,22	83	11,37
Indígena	3	1,99	6	1,19	1	1,37	10	1,37
Amarela	1	0,66	6	1,19	1	1,37	8	1,10

Tabela 05 – Distribuição dos respondentes por gênero, orientação sexual e raça/cor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

3.2 Etapas do Ciclo da Cultura na UFMG

Em 2009, a Unesco lançou o *Framework for Cultural Statistics* (FCS), baseado no FCS de 1986 e resultante de um processo de consulta global que envolveu pesquisadores estatísticos no campo das políticas culturais. O FCS constitui-se como instrumento para medir dimensões sociais e econômicas da cultura a partir do modelo de ciclo da cultura que contempla diferentes fases do processo cultural: criação, produção, difusão, exibição/recepção/transmissão, consumo/participação e abrange atividades relacionadas ou não ao mercado (UNESCO, 2009).

A partir das proposições do FCS, para este primeiro mapeamento cultural da UFMG, foram propostas as seguintes etapas do ciclo cultural na UFMG: criação, curadoria, difusão, ensino/pesquisa, memória, preservação e conservação e produção. Os respondentes foram convidados a relacionar suas ações de cultura a uma ou mais dessas etapas. Ressalta-se que essas não guardam uma relação hierárquica entre si, ocorrendo, muitas vezes, simultaneamente ou de modo reticular, como sublinhado no FCS (2009).

Notou-se que, neste primeiro mapeamento cultural, a UFMG tem suas ações bem distribuídas em todas as etapas do ciclo de cultura. Quando foram relacionadas as etapas do ciclo da cultura com as categorias de atividades artístico-culturais declaradas, a etapa da criação (24%) foi a que mais se destacou, seguida, como esperado, da etapa de ensino e pesquisa (22,1%). A maioria (30%) daqueles que se auto identificaram com a categoria de atividade artista e de técnico de luz, som e técnico coreógrafo localizou suas ações culturais na etapa da criação. Cerca de 20% dos curadores, à curadoria e 21,4% dos gestores, à difusão. 28,3% dos professores e pesquisadores localizaram suas ações culturais na etapa do ensino/pesquisa, assim como 22,4% daqueles relacionados a práticas da tradição. 19% desses últimos se relacionam também à memória, preservação e conservação e, por fim, 25,9% dos produtores relacionaram suas atividades à etapa da produção, conforme Tabela 06. É esperado que haja confluência entre atividade e etapa do ciclo, porém as combinações são mais diluídas, evidenciando que há inserção das atividades declaradas em distintas fases do ciclo de cultura

Atividade Cultural	**Ciclo da cultura**						
	Criação	**Curadoria**	**Difusão**	**Ensino/ pesquisa**	**Memória, preservação, conservação**	**Produção**	**Total**
Artista	30,8	4,6	15,6	20,6	8,9	19,4	100
Curador(a)	16,1	19,7	18,8	18,3	10,6	16,5	100
Gestor(a) de cultura	18,7	11	21,4	17,6	11,5	19,8	100
Pesquisador(a) e/ou professor(a)	21,9	5,6	15,7	28,3	13,1	15,4	100
Produtor(a) cultural/ Produtor(a) executivo	21,2	8,3	17,9	17,9	8,8	25,9	100
Relacionado as práticas da tradição	21,1	5,4	15	22,4	19	17	100
Técnico(a) de luz, som e técnico(a) coreógrafo(a)	30	4,4	14,4	21,1	6,7	23,3	100
Total de respondentes	24,4	7,1	16,5	22,1	10,8	19	100

Tabela 06 – Etapas do ciclo cultural relacionas às atividades culturais – %

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quando associadas as etapas do ciclo de cultura ao tipo de vínculo dos respondentes, observa-se que a maior parte dos estudantes (25,6%) se vinculou à etapa da criação. A maioria dos aposentados (26,9%) e dos docentes (28%) localizou suas atividades na etapa do ensino/pesquisa e a maioria dos técnico-administrativos (23,3%) e dos funcionários terceirizados (27,4%) na fase da produção (Tabela 07).

Vínculo com a UFMG	Ciclo cultural						
	Criação	Curadoria	Difusão	Ensino/ pesquisa	Memória, preservação, conservação	Produção	Total
Aposentado(a)	19,2	3,8	19,2	26,9	19,2	11,5	100
Docente	17,8	9,5	17,6	28	11,3	15,7	100
Estudante	25,6	5,1	16,6	21,2	12	19,5	100
Funcionário(a) Terceirizado(a)	16,1	9,7	22,6	12,9	11,3	27,4	100
Técnico-administrativo em Educação	22	7,3	16,8	14,2	16,4	23,3	100
Total de respondentes	**22,9**	**6,6**	**17,1**	**21,8**	**12,5**	**19,2**	**100**

Tabela 07 – Ciclo cultural por vínculo com a UFMG – %

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

3.3 A relação entre as categorias de atividades artístico-culturais e as dimensões culturais da UFMG

Em outubro de 2014, os ministérios da Cultura e Educação lançaram o Edital *Mais Cultura nas Universidades* com o objetivo de induzir a criação de Planos de Cultura nas Instituições Federais de Ensino Superior e nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da concessão de apoio financeiro. A UFMG participou dessa seleção com a proposta do *Plano UFMG de Cultura: 2015-2017*. Ainda que tenha sido uma das instituições selecionadas, a UFMG não chegou a receber aporte financeiro para implementação do referido Plano, assim como a maioria dos contemplados. Entretanto, dada a excelência da proposta apresentada e da coerência com a prática cultural na UFMG, o documento apresentado aos ministérios foi referência para a proposição das dimensões culturais neste mapeamento.

Fundamentada nos oito eixos temáticos dispostos no edital Mais Cultura nas Universidades[18], a DAC/UFMG organizou, em 2016, cinco linhas de atuação a partir das

18 Eixos temáticos do Edital Mais Cultura nas Universidades: Educação Básica; Arte, Comunicação, Cultura das Mídias e Áudio Visual; Arte e Cultura Digitais; Diversidade Artística-Cultural; Produção e Difusão das Artes e Linguagens; Economia Criativa, Empreendedorismo Artístico e Inovação Cultural; Arte e Cultura: Formação, Pesquisa, Extensão e Inovação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16804-edital-mais-cultura- 30122014-pdf&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>

quais foram propostas cinco dimensões culturais que foram utilizadas neste Mapeamento Cultural da UFMG 2019-2021, a saber: *Memória e patrimônio*, referente à atividade museal; memória de sujeitos, espaços e obras; preservação e conservação de obras, espaços, edificações; *Culturas, artes e educação*, referente aos estudos culturais, história da arte e das culturas, artes, história e cultura afro-brasileiras nos processos de ensino-aprendizagem em ações de ensino e extensão; *Criação, produção artístico-cultural e sua difusão* relacionada à produção artística e cultural, divulgação e circulação a partir de agentes coletivos e individuais, espaços de cultura da UFMG; *Culturas e tecnologias* relacionada às culturas híbridas; economia criativa; cultura digital, arte e tecnologia, jogos digitais, aplicativos e mídias sociais e Diversidade de culturas, de linguagens, de formas de conhecimento associada à perspectiva transdisciplinar entre as áreas de conhecimento; diversidade de saberes e conhecimentos e suas linguagens.

Aos respondentes do questionário foi solicitado relacionar a categoria de atividade artístico-cultural declarada a uma ou mais dimensão cultural. As dimensões menos correlacionadas às atividades declaradas foram *Culturas e tecnologias* e *Memória e patrimônio*. A maior parte dos artistas (36,5%), dos produtores (33,4%) e dos técnicos (32,4%) relacionou suas atividades à dimensão *Criação, produção, artístico-cultural e sua difusão* (Tabela 8). Os pesquisadores/professores associaram suas atividades prioritariamente às dimensões *Diversidade de culturas, de linguagem, de formas de conhecimento (25,7%)* e *Criação, produção, artístico-cultural e sua difusão* (25,6%), seguida da dimensão *Culturas, artes e educação* (24,5%). Os curadores associaram a maioria de suas atividades à dimensão *Criação, produção, artístico-cultural e sua difusão* (26,8%) e *Diversidade de culturas, de linguagem, de formas de conhecimento* (26%), assim como os gestores (27,3% em cada uma delas). Os respondentes cujas atividades estão relacionadas às práticas da tradição têm maior participação na dimensão *Culturas, artes e educação* (28,9%) e na dimensão *Diversidade de culturas, de linguagem, de formas de conhecimento* (25,6%). Esses também associaram suas atividades à dimensão *Memória e patrimônio* (18,2%) e 21,1% dos técnicos de luz, som e coreógrafo relacionam suas atividades à dimensão *Culturas e tecnologias*.

Atividades Culturais	Dimensões Culturais					
	Criação, produção artístico-cultural e sua difusão	Culturas, artes e educação	Culturas e tecnologias	Diversidade de culturas, de linguagens, de formas de conhecimento	Memória e patrimônio	Total
Artista	36,5	21,5	10,8	23,2	7,9	100
Curador(a)	26,8	18,9	12,2	26,2	15,9	100
Gestor(a) de cultura	27,3	18,9	14	27,3	12,6	100
Pesquisador(a) e/ou professor(a)	25,6	24,5	10,6	25,7	13,6	100
Produtor(a) cultural/ Produtor(a) executivo	33,4	20,9	11,9	24,8	8,9	100
Relacionado as práticas da tradição	20,7	28,9	6,6	25,6	18,2	100
Técnico(a) de luz, som e técnico(a) coreógrafo(a)	32,4	21,1	14,1	26,8	5,6	100
Total de respondentes	**30,6**	**22,3**	**11,1**	**24,9**	**11,1**	**100**

Tabela 08 - Dimensões culturais relacionadas às atividades culturais - %

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A maior parte dos docentes, estudantes, funcionários terceirizados e técnicos-administrativos em educação correlacionaram suas atividades à dimensão *Criação, produção, artístico-cultural e sua difusão*, sendo que a maior parte dos aposentados associaram suas atividades à dimensão *Culturas, artes e educação*, de acordo com a Tabela 09.

Vínculo com a UFMG	Dimensão Cultural					
	Criação, produção artístico-cultural e sua difusão	**Culturas, artes e educação**	**Culturas e tecnologias**	**Diversidade de culturas, de linguagens, de formas de conhecimento**	**Memória e patrimônio**	**Total**
Aposentado(a)	10,3	34,5	10,3	27,6	17,2	100
Docente	27,9	23,7	10,4	24,7	13,3	100
Estudante	30,9	22,5	10,6	25,1	11	100
Funcionário(a) Terceirizado(a)	35,8	20,8	11,3	20,8	11,3	100
Técnico-administrativo em Educação	40	15,3	8,2	19,4	17,1	100
Total	**31**	**22,1**	**10,3**	**24,2**	**12,4**	**100**

Tabela 09 – Dimensão cultural por vínculo com a UFMG – %

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A dimensão cultural *Criação, produção artístico-cultural e sua difusão* foi mais expressivamente relacionada às atividades realizadas no âmbito dos seguintes campos culturais: Publicidade, Rádio, Produção Cultural, Dança, Performance, Artes Integradas, Desenho e Circo, nessa ordem. A dimensão *Culturas, artes e educação* foi mais associada aos campos culturais das Manifestações étnico-raciais, das Festas Populares, das Tradições, da Dança, do Circo, da Ópera, das Artes de rua, da Literatura, do patrimônio Imaterial, da Música, da Moda, nessa ordem. *Culturas e Tecnologias*, uma das dimensões menos associadas às atividades dos respondentes, foi correlacionada a atividades realizadas nos campos dos Jogos Eletrônicos, Televisão e Novas Mídias. Os campos culturais relacionados às categorias de atividades artístico-culturais declaradas mais associados à dimensão *Diversidade de culturas, de linguagens, de formas de conhecimento* foram os das Cosmologias, Cultura Indígena, Gastronomia, Meio Ambiente, Literatura, Manifestações Étnico-culturais, Festas Populares, Arte de Rua, Cultura LGBTIQ, nessa ordem. À dimensão *Memória e Patrimônio* foram correlacionadas atividades vinculadas mais expressivamente aos campos culturais da Restauração, Conservação, Patrimônio Material e Acervos.

Destaca-se a riqueza da diversidade de campos culturais associados a todas as dimensões, ainda que pareça ser necessário fomentar atividades que se correlacionem às dimensões *Culturas e tecnologias* e *Memória e patrimônio*.

3.4 Georreferenciamento e redes de parceiros

De acordo com as respostas encontradas na pesquisa primária, tem-se, na Figura 01, a distribuição espacial dos agentes culturais individuais que se relacionam com a UFMG, ao longo do território de Belo Horizonte.

Constata-se que a maior concentração dos entrevistados se localiza no bairro Centro e São Luiz (regional Pampulha). Quando se lançam os olhos sobre as regionais de Belo Horizonte, observa-se que as interações entre agentes culturais individuais e a UFMG, ocorre em regiões com maior proximidade ao bairro Centro de Belo Horizonte, principalmente nas regiões Centro-Sul, Leste, Oeste e Noroeste, embora haja pelo menos uma ocorrência em todas as regionais de Belo Horizonte. É interessante destacar que, na regional Pampulha, onde se encontra um dos *campi* da UFMG, poucos bairros foram destacados com interações, somente São Luiz, São Francisco, Paquetá e Itapoã.
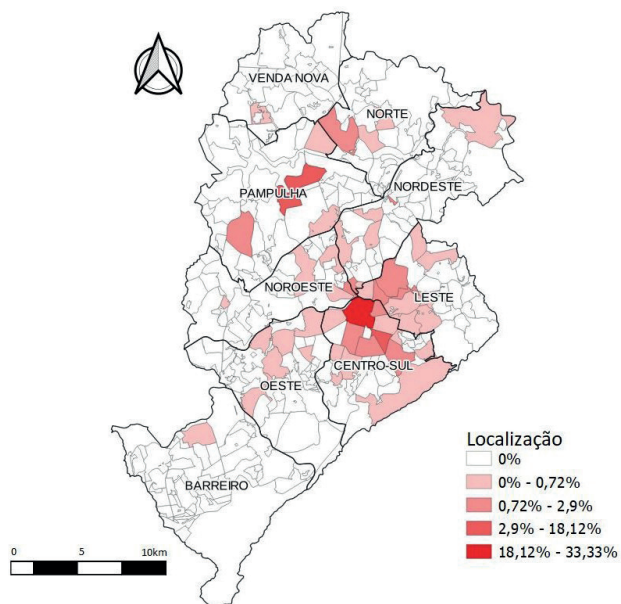
Figura 01 - Distribuição espacial dos agentes individuais em Belo Horizonte

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Considerando Minas Gerais, ao analisar a distribuição espacial dos agentes culturais que se relacionam com a UFMG, constata-se o transbordamento dessas relações para além dos limites municipais de Belo Horizonte, alcançando principalmente os municípios vizinhos da capital de Minas Gerais, o que totaliza 22 municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Verifica-se que não há ocorrências somente nas regiões do Vale do Mucuri e Noroeste de Minas, de acordo com a figura 02.
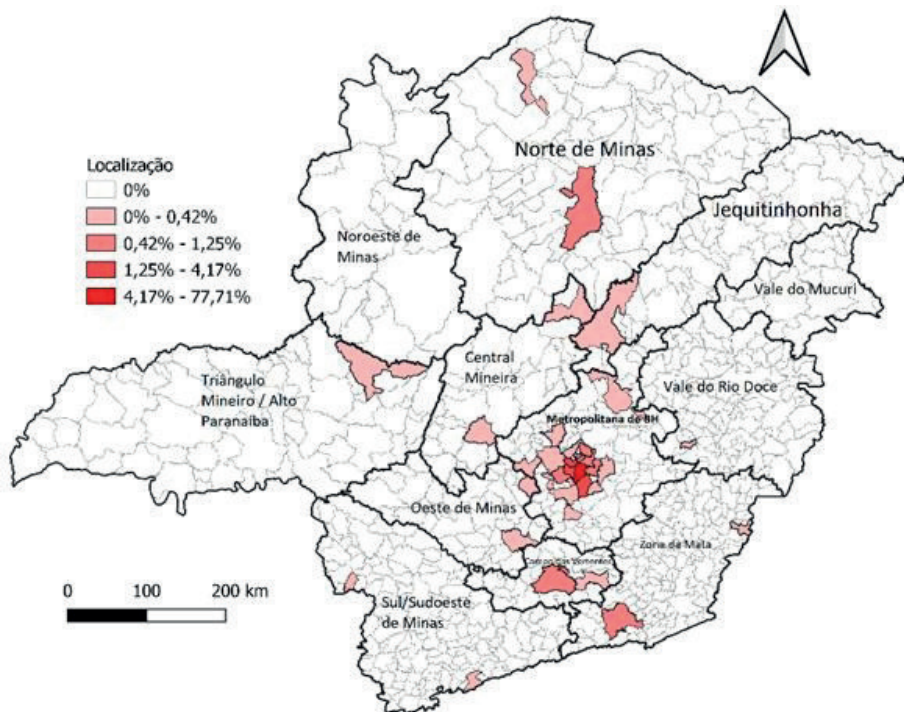
Figura 02 - Distribuição espacial dos agentes individuais em Minas Gerais

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Além do georreferenciamento das parcerias dos agentes da UFMG com a comunidade externa à Universidade, elaborou-se um estudo de redes sociais. A Análise de Redes Sociais (doravante ARS), é definida como os conjuntos de contatos que ligam vários atores, em que esses contatos podem ser de inúmeros tipos, com conteúdos diferentes, e com distintas propriedades estruturais (NELSON, 1984). Dessa forma, as ARS têm como foco analítico as relações criadas entre os diferentes agentes e possibilita realizar inferências em diversos níveis, sendo o mais abrangente a rede como um todo (macro).

As relações buscadas no presente trabalho se referem à colaboração ou participação de discentes, docentes, Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) com agentes culturais sediados para além dos muros da UFMG. No total dos respondentes que mantém essas parcerias e se encontram nestes vínculos com a UFMG, tem-se 182 estudantes, 90 docentes e 36 TAEs. Pretendeu-se assim compreender a densidade dessas relações e o tamanho das redes que esses agentes culturais estabelecem com outros agentes que não são vinculados à UFMG.

Os resultados são apresentados em sociogramas, separados por categoria de vínculo com a Universidade, que mostram os agentes/parceiros (nós) e suas relações (arestas). Para a elaboração dos sociogramas foi utilizado o software UCINET.
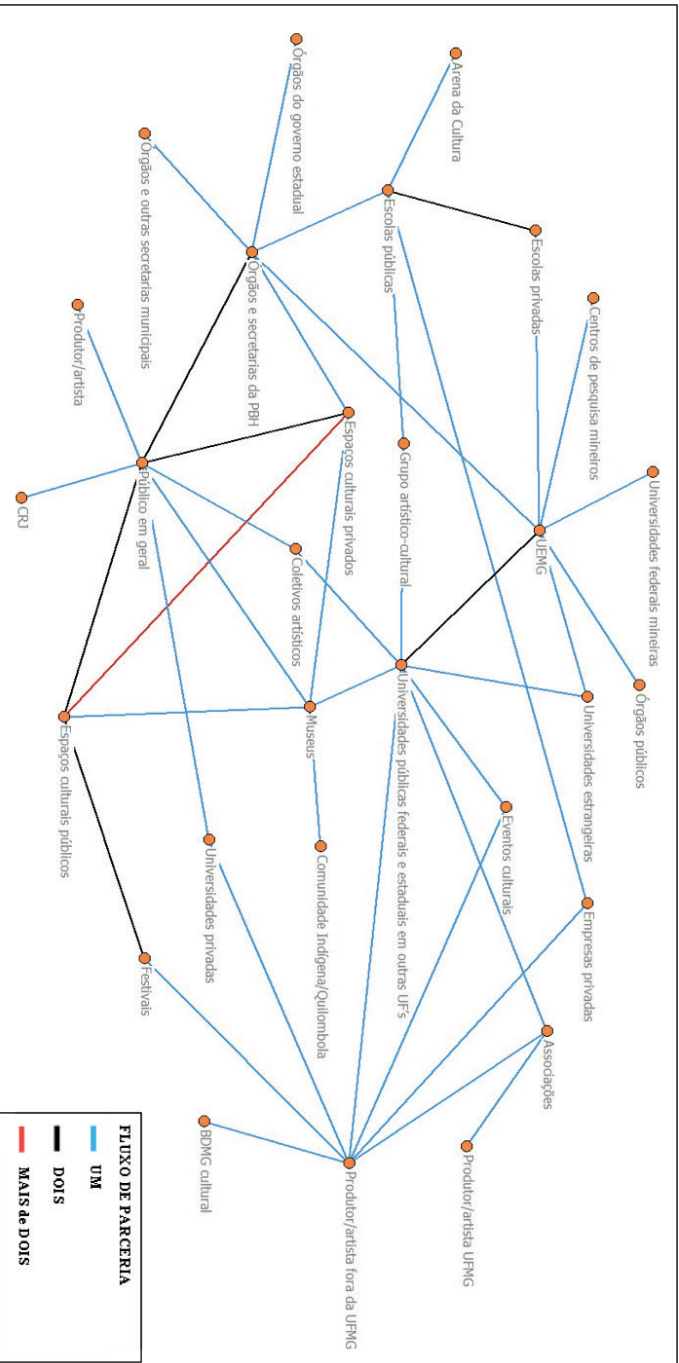
Figura 03 – Redes de parceiros dos docentes

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

A Figura 03 representa os fluxos de parcerias dos docentes, isto é, a ligação entre as classificações dos parceiros. Nota-se que, na rede de parcerias dos docentes, oito dos respondentes (mais de dois, linha vermelha) possuem ligação tanto com espaços culturais *públicos*, quanto com espaços culturais *privados*. Ainda sobre a rede dos docentes, observa- se que no centro da rede os **nós** UEMG e universidades públicas federais e estaduais de outras UF's, possuem vários fluxos. Em outras palavras, os docentes que declararam que possuem como parceiros a UEMG, também possuem outras parcerias com órgãos públicos, universidades estrangeiras, eventos culturais, entre outros. Pode-se inferir que, quando se tem como parceiro as universidades, mais diversificadas sãosuas parcerias culturais.

Ainda sobre a Figura 03, observa-se que grande parte dos docentes possui alguma relação com produtor/artista fora da UFMG, sendo essa classificação uma das mais apontadas entre os docentes e, também, com mais ligações com outros parceiros, isto é, quem tem conexão com BDMG cultural, Festivais, Associações, Empresas privadas, Eventos Culturais, e com as Universidades em geral, também tem um produtor/artista como parceiro. Wasserman e Faust (1994) ressaltam que quanto mais centrais são esses atores nas redes sociais – nesse caso, UEMG e Produtores e Artistas fora da UFMG –, mais se demonstram importantes nas redes.

A Figura 04 representa os fluxos de parcerias dos estudantes. Observa-se que os espaços culturais são o centro dos fluxos, e assim como na rede dos docentes, grande parte dos estudantes que tem como parceiros os espaços culturais públicos, também é parceiro de espaços culturais privados. Ressalta-se que os docentes possuem uma ligação maior com as universidades em geral. Por outro lado, os parceiros dos estudantes se encontram fora das universidades (Público Geral) e principalmente concentrados em Belo Horizonte. A Figura 05 destaca os fluxos dos técnicos-administrativos em Educação e nota-se que, assim como nos fluxos dos docentes e estudantes, os TAEs têm uma ligação maior com os espaços culturais públicos, produtores/artistas e coletivos artísticos.

De modo geral, constata-se que a rede de parceiros tanto dos docentes, estudantes, bem como dos TAEs, são contínuas e diversificadas, demonstrando que o fomento da cultura no âmbito da universidade está em constante expansão, densificando-se e, sobretudo, conectando-se para além dos muros da UFMG.
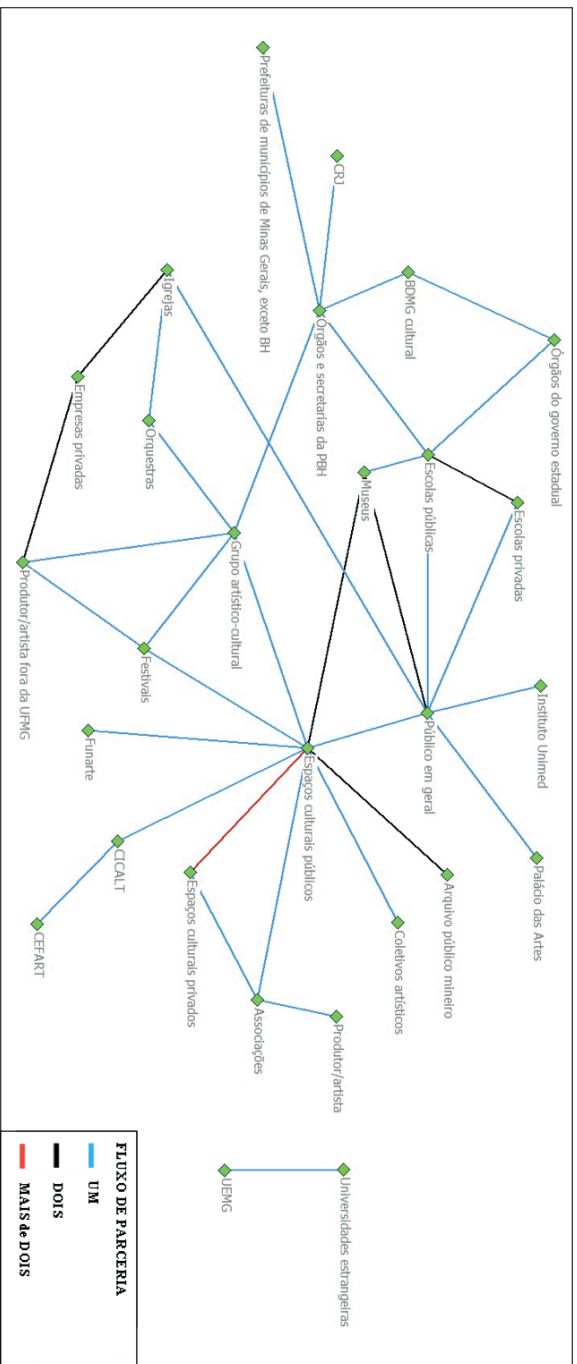
Figura 04 – Redes de parceiros dos **Estudantes**

Fonte: dados da pesquisa, 2022.
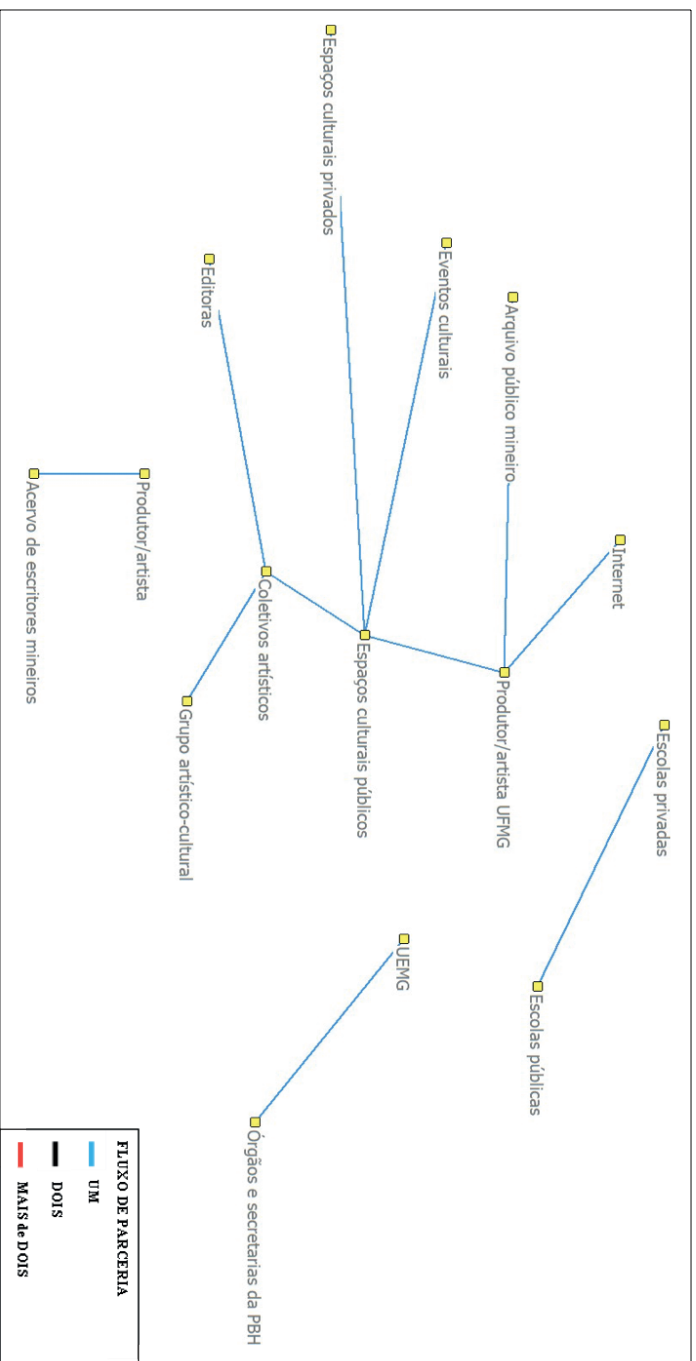
Figura 05– Redes de parceiros dos Técnicos-Administrativos em Educação

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mapeamento Cultural da UFMG contribuiu para o reconhecimento dos agentes, espaços e ações culturais no âmbito universidade, bem como para a identificação de redes dos agentes da UFMG com a comunidade externa. Seus resultados mostraram a distribuição espacial dos agentes e espaços culturais bem como ressaltaram a diversidade de atividades culturais desenvolvidas pela UFMG e das redes de parceiros locais e regionais, principalmente.

Considera-se necessário o aprimoramento do instrumento de coleta de dados em razão de sua extensão, da necessidade de revisão e padronização de termos utilizados e também das diversas questões que permitiam mais de uma resposta. A multiplicidade de respostas exigiu diversas ações de tabulação e de leitura crítico-interpretativa de cada uma das respostas dadas. Na segunda fase de análise e interpretação dos dados, ainda em curso, estão sendo elaborados indicadores de cultura a partir dos resultados encontrados. É necessário sublinhar a importância e dificuldade de se construir indicadores que permitam, também, avaliações qualitativas e que digam respeito às pautas fundamentais para a cultura na universidade como, por exemplo, a transversalidade da cultura, a prática pluriepistemológica, a inclusão epistêmica, a prática interartes entre outros possíveis.

Este foi o primeiro texto que apresenta e reflete sobre resultados da pesquisa *Mapeamento Cultural da UFMG 2019- 2021*. Estão no prelo dois textos a serem publicados em anais de eventos acadêmicos e outros em processo de redação.

Consideramos ser este o início de uma prática contínua de mapeamento cultural na UFMG, planejada como uma série bianual, que subsidiará o aperfeiçoamento da política cultural da universidade, resultando em planos plurianuais de cultura.

REFERÊNCIAS

GARRIDO, Manuel Arcila; SÁNCHEZ, José A. López. La cartografia cultural como instrumento para la planificación y gestión cultural: uma perspectiva geográfica. *Periférica: revista para el análisis de la cultural y el territorio*, n.12, 2011.

KITCHIN, R.; PERKINS, C.; DODGE, M. Thinking about maps. In DODGE;

KITCHIN, R. e PERKINS, C. (Eds.). *Rethinking maps*: New frontiers in cartographic theory. London: Routledge: 2009, p. 1-25.

LEI Nº 12.365 DE 30 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a Política Estadual de Cultura, institui o Sistema Estadual de Cultura, e dá outras providências. Acesso em 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://siic.cultura.ba.gov.br/pdfs/Lei-12.365-de- 30- 11-2011-Lei-Organica-da-Cultura.pdf>

MAPA DA CULTURA DO GOVERNO FEDERAL BRASILEIRO. Acesso em 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://mapas.cultura.gov.br/>

NELSON, R. Uso da análise de redes sociais no estudo das estruturas organizacionais.

Revista de Administração de Empresas, v. 24, n. 4, 1984, p. 150-157.

PERKINS, Chris; KITCHIN, Rob. Mapping modes, methods and moments. In: *DODGE; KITCHIN, R. e PERKINS, C.* (Eds.). *Rethinking maps: New frontiers in cartographic theory.* London: Routledge, 2009, p.220-243.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFMG, 2018 A 2023. Acesso em 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/pdi/2018- 2023/versao-final/>

REDAELLI, Eleonora. Cultural Mapping: Analyzing its meanings in policy documents. In: DUXBURY, Nancy; GARRETT-PETTS, W.F.; MACLENNAN, David (eds.) *Routledge Advances in Research Methods*: Cultural Mapping as Cultural Inquiry. Florence, KY, USA: Taylor and Francis, 2015. p.86-98.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. n 4, 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RUBIN, A. Delimitação inicial da noção cultura a ser usada no mapeamento cultural da UFBA. In. Mapeamento Cultural da UFBA 2019 – MAPCULT 2019. Disponível em: <https://mapeamentocultural.ufba.br/metodologia>

SILVA, Simone Martins; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da OCVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. *Revista Prâksis*. Novo Hamburgo. a. 18. n.2. 2021, mai/ago.

STEWART, S. *Cultural Mapping Toolkit*. Vancouver: Creative City Network of Canada, 2007. TEIXEIRA COELHO. Dicionário Crítico de Política Cultural. Cultura e Imaginário. São Paulo. Editora Iluminuras LTDA. 1997.

UNESCO. *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS).* Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis**: methods and applications. New York: Cambridge Press, 1994.

CAPÍTULO 8

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: OS DISCURSOS DA GESTÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Data de submissão: 26/09/2023 *Data de aceite: 02/10/2023*

Rafael Cipriano de Souza
Universidade Federal de Pernambuco
Recife – PE
http://lattes.cnpq.br/0215029324530420

Rosana Maria dos Santos
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife – PE
http://lattes.cnpq.br/3900261605147923

RESUMO: No Brasil, o desenvolvimento das políticas públicas de assistência estudantil no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) representa a busca pela redução das desigualdades no contexto da educação superior. No entanto, a promoção da igualdade de direitos não se restringe à implementação de tais ações governamentais, posto que os próprios instrumentos legais que às instituem ou regulamentam, bem como às práticas de gestão utilizadas pela administração pública, podem fomentar as discrepâncias entre os sujeitos objeto da ação, desvirtuando, assim, a finalidade precípua da política planejada. A vista disso, a presente pesquisa buscou analisar o Programa de Residência Universitária para Graduação (PRUG) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), objetivando compreender os seus limites e as suas possibilidades, à luz dos dispositivos constantes nos atos normativos e dos discursos apresentados pela gestão do Programa. Para isso foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental – especialmente o regimento das residências e os relatórios de gestão anual da instituição pesquisada e da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) - e entrevistas semiestruturadas com dois (2) sujeitos vinculados à PROGESTI e à Coordenadoria de Gestão de Residência Universitária (CGRU). As informações obtidas foram analisadas inspiradas na Análise de Discurso, linha francesa. A pesquisa revelou que as potencialidades do PRUG frente ao desenvolvimento da equidade, esbarram-se nas lacunas existentes tanto nos atos normativos como nos atos de gestão, mostrando que não existem, na instituição, dados comprobatórios da sua eficiência. Com isso, a investigação aponta para necessidade de ajustes, sobretudo no que tange ao efetivo acompanhamento da vida acadêmica dos residentes e do Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas de assistência estudantil, Universidade Pública

Federal, Ensino superior.

ABSTRACT: In Brazil, the development of public student assistance policies within the scope of Federal Higher Education Institutions (IFES) represents the search for reducing inequalities in the context of higher education. However, the promotion of equal rights is not restricted to the implementation of such government actions, as the legal instruments that institute or regulate them, as well as the management practices used by public administration, can encourage discrepancies between the subject matters. of the action, thus distorting the specific principle of adequate policy. In view of this, this research sought to analyze the University Residency Program for Undergraduate Studies (PRUG) at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), aiming to understand its limits and possibilities, in light of the provisions contained in the normative acts and speeches presented by the Program management. For this purpose, documentary analysis was used as data collection instruments - especially the residence regulations and the annual management reports of the researched institution and the Dean of Student Management and Inclusion (PROGESTI) - and semi-structured interviews with two (2) disciplines linked to PROGESTI and the University Residence Management Coordination (CGRU). The information obtained was proven to be inspired by Discourse Analysis, French line. A survey revealed that PRUG's potential in terms of developing equity comes up against gaps in both normative acts and management acts, showing that there is no data at the institution to prove its efficiency. Therefore, the investigation points to the need for adjustments, especially with regard to effective monitoring of the academic life of residents and the Program.
KEYWORDS: Public student assistance policies, Federal Public University, Higher education.

INTRODUÇÃO

Ao estabelecer a igualdade enquanto princípio e direito fundamentais, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), buscou assegurar aos indivíduos a ideia, tanto de uma obrigação prestacional do poder público - na medida em que a igualdade é tida como objetivo a ser perseguido pela República Federativa do Brasil (conforme art. 3º) - como um compromisso frente a sua inviolabilidade (segundo o art. 5º). Esse duplo conteúdo da igualdade aplica-se, inclusive, aos direitos sociais consagrados no art. 6º da CF/88, dentre os quais se encontra o direito à educação, seja a nível de educação básica ou superior.

No âmbito da educação superior, a garantia da igualdade perpassa necessariamente pela efetivação das chamadas políticas públicas[1], posto que, historicamente, ingressar e permanecer nesse nível de ensino, principalmente nos espaços públicos, constituem desafios enfrentados pela maioria da população brasileira. Nesse sentido, a concretização das políticas públicas de assistência estudantil[2] no âmbito de uma Universidade Públicas Federal mostra-se indispensável, tanto para redução das desigualdades no contexto desse nível de ensino, como para que sejam oportunizadas às pessoas dos segmentos sociais menos favorecidos as mesmas condições de desenvolvimento social, econômico e cultural. Dessa forma, não haverá direito social à educação superior se a assistência ao estudante

também não for compreendida como um direito daqueles que se encontram em situação de desigualdade.

Contudo, a implementação de ações governamentais não representa a concreta solução dos problemas, visto que ao poder público também compete acompanhar o desenvolvimento da política, a fim de avaliar a sua eficiência, de saber seus limites e suas possibilidades, fazendo os ajustes que se fizerem necessários e preenchendo as lacunas, inclusive às deixadas pelos marcos legais.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo compreender os limites e as possibilidades do Programa de Residência Universitária para Graduação (PRUG) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a partir da análise dos discursos apresentados pela gestão do Programa, seja através dos documentos internos e/ou por meio dos discursos dos sujeitos vinculados à Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) e à Coordenadoria de Gestão de Residência Universitária (CGRU).

TRILHA METODOLÓGICA

Quanto aos procedimentos operacionais que propiciaram o acesso às informações que responderam ao objetivo da pesquisa, foram empregadas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

No que se refere à análise documental, foram utilizados dados e informações constantes nos relatórios de gestão da UFRPE e da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão, e no regimento das residências (Resoluções 327/2008 e 108/2016 do Conselho Universitário). De acordo com Severino (2007, p. 23), na pesquisa documental "[...] os conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico são ainda matériaprima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise".

Tendo em vista a necessidade de dados mais detalhados sobre a gestão da referida política de assistência estudantil, no âmbito da UFRPE, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois (2) sujeitos: um da Coordenadoria de Gestão de Residência Universitária, no dia 12 de junho de 2017, e outro da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão, no dia 26 de julho de 2017. As entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Neto (1994, p. 58), "[...] pressupõem perguntas previamente formuladas", possibilitou ao pesquisador compreender os sujeitos diretamente através dos seus discursos.

Outrossim, os dados coletados na pesquisa foram tratados inspirados na Análise de Discurso (sob a ótica da linha francesa), que, de acordo com Orlandi (2005, p. 15), "concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social". Assim, buscou-se verificar a intencionalidade das informações constantes nos documentos consultados e às transmitidas pelos sujeitos entrevistados.

OS DISCURSOS DA GESTÃO

Originada das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, em Olinda/PE, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) passou a integrar o sistema federal de ensino superior em 1966, e atualmente conta com 54 cursos de graduação distribuídos pelos campus de Dois Irmãos (sede da universidade, localizada na capital pernambucana) e Unidades Acadêmicas de Garanhuns - UAG (situada na Cidade de Garanhuns, região do Agreste pernambucano), de Serra Talhada -UAST (localizada na região do Sertão pernambucano, na Cidade de Serra Talhada), Cabo de Santo Agostinho – UACSA (localizada na Região Metropolitana do estado, na cidade de Cabo de Santo Agostinho) e Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia –UAEADTec.

Na UFRPE, a execução do Programa de Residência Universitária encontra-se sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI), que, através da Coordenadoria de Gestão de Residência Universitária (CGRU), seleciona os discentes, por meio de edital semestral, para ocupação das vagas disponíveis.

Até o encerramento da presente pesquisa, o Programa de Residência da UFRPE, atendia, com as residências, apenas aos discentes matriculados nos cursos presenciais de graduação da Sede (em três unidades residenciais, totalizando 222 leitos disponíveis, dos quais 191 encontram-se ocupados) e da UAG (possuindo 2 unidades residenciais, totalizando 80 leitos). Os estudantes das demais Unidades Acadêmicas são atendidos pelo auxílio moradia e por outros programas de assistência estudantil, que também visam à permanência dos discentes na universidade. O recorte espacial para esta investigação corresponde às residências situadas na Sede, as quais são identificadas na instituição por: Casa 2 (residência exclusiva para os estudantes do gênero masculino, comportando até 40 pessoas), Casa 4 (residência exclusiva para os estudantes do gênero feminino, comportando até 22 pessoas) e o Condomínio Luiz Gonzaga (residência mista, com capacidade para 160 estudantes).

Regido pela Resolução nº 108, de 04 de outubro de 2016, do Conselho Universitário, o Programa de Residência Universitária para Graduação (PRUG) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) é compreendido pela referida instituição como uma ação afirmativa[3] de permanência, conforme estabelece o art. 2º do anexo da Resolução 108/2016:

> Art. 2º - A Residência Universitária é uma ação afirmativa de permanência desenvolvida pela Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) para estudantes de graduação, regularmente matriculados na UFRPE, reconhecidamente em vulnerabilidade socioeconômica e residentes fora da área metropolitana de Recife e, no caso das Residências Universitárias das Unidades Acadêmicas, não pode residir no município onde se localiza a Unidade Acadêmica que o estudante encontra-se matriculado, oferecendo-lhe condições que assegurem sua permanência durante o curso de graduação.

Nesse sentido, no âmbito das residências, o termo "ação afirmativa" tem conotação

ampla, de modo que todos os que atendem aos critérios de risco social e econômico podem participar do PRUG, não se restringindo aos aspectos étnicos, raciais e de gênero, tendo os indicadores renda familiar e avaliação social os mesmos pesos na seleção dos ingressantes, na qual a condição racial é utilizada apenas como critério de desempate, conforme preceitua o art. 12 do regimento. Outrossim, de acordo com o parágrafo único do artigo 6º do anexo da Resolução 108/2016, considera-se "[...] vulnerável socioeconomicamente o estudante que comprovar renda familiar per capita de até 01 (um) salário mínimo e meio".

O discurso de inclusão socioeconômica assumido pelo PRUG reflete-se também nos critérios de permanência dos discentes nas residências, posto que o novo regimento ampliou o prazo máximo que o estudante pode permanecer sendo atendido pelo Programa, conforme estabelece o art. 16 do anexo da Resolução 108/2016:

> Art. 16 - O prazo máximo de permanência do estudante nas Residências Universitárias é a duração do tempo médio do curso de graduação no qual o estudante está vinculado a partir do seu ingresso no Programa, acrescido de um semestre.
>
> Parágrafo único – Caso o discente mude de curso, o tempo que ele permaneceu na Residência será considerado para contabilizar o tempo médio do seu novo curso.

Essa alteração no regimento da residência pode significar um avanço no que tange ao alcance da finalidade do Programa, visto que, no mundo real, pode haver discentes "atrasados", seja por questões internas ou externas à Universidade. No entanto, ressalta-se que tal possibilidade de atrasos na conclusão do curso deve ser vista como uma exceção, uma vez que um dos objetivos da política de assistência estudantil é a prevenção e redução das taxas de retenção, exigindo do PRUG acompanhamento da vida acadêmica dos discentes, articulação com as demais ações de assistência estudantil adotadas pela Universidade e avaliação do programa.

Quanto à vida acadêmica dos residentes, o art. 17 do regimento estabelece que "O desempenho acadêmico dos residentes será monitorado semestralmente pelas Coordenadorias de Residência Universitária e de Apoio Psicossocial". Segundo informações obtidas junto à CGRU, atualmente esse acompanhamento semestral acontece através do Sistema de Informação e Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRPE e, quando o discente apresenta alguma deficiência, é chamado para conversar e, a depender do caso, encaminhado para os serviços de apoio ao discente:

> A gente faz o acompanhamento através do SIGA, a cada semestre. A gente vê quem integralizou, quem não integralizou, quanto falta para concluir [...]. Quando a gente percebe que ele já deveria ter concluído, tem muitas disciplinas pendentes ou apresenta muitas reprovações, a gente chama para conversar e aí, dependendo da situação, é quando ele é encaminhado para pedagoga, psicóloga, assistentes sociais. Cada caso é avaliado individualmente, mas todos são acompanhados (Sujeito da CGRU).

O discurso acima revela certa fragilidade no sistema de acompanhamento, visto que se constitui em um controle a posteriori, o qual pode ser um fator que fomenta reprovações e desistências, diminuindo a taxa de sucesso e aumentando as taxas de evasão e retenção, representando, assim, uma limitação na eficiência do Programa.

No campo da relação do PRUG com outras ações de assistência estudantil, a Resolução 108/2016 estabelece, em seu art. 19, que, além da residência, o estudante terá acesso aos "[...] recursos disponibilizados aos demais estudantes da instituição, tais como os serviços médicos e odontológicos do Departamento de Qualidade de Vida (DQV) e assistência psicossocial". Sobre essa questão, o sujeito da CGRU esclarece que os

> Residentes têm: moradia, água e luz (eles não têm despesas com isso), gratuidade no RU (almoço e jantar) e ainda recebem uma bolsa auxílio. Durante o período de recesso escolar, eles ainda têm acesso ao programa de volta ao lar**,** que eles recebem um valor em espécie para voltarem à cidade de origem e passar as férias com os familiares.

Observa-se que, ainda que não explícito no regimento das residências, os estudantes atendidos pelo PRUG têm acesso ao Programa de Volta ao Lar, o qual, segundo o relatório de gestão da PROGESTI, ano 2016, encontra-se regido pelas resoluções 228/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e 005/2013 do Conselho de Curadores (2016, p.26), e ao auxílio manutenção que, segundo o citado relatório, atualmente é no valor de R$ 410,00 (quatrocentos e dez reais) (2016, p. 50).

No que tange ao monitoramento do Programa, com a definição de indicadores e avaliação dos seus resultados, a Resolução 108/2016 silenciou, ainda que, desde 2014 (por meio do ofício nº.20980/2014/AUD/CGU Regional/PE, citado no relatório de gestão da instituição, exercício 2016, p. 330), a Corregedoria Geral da União (CGU) venha recomendando à UFRPE o estabelecimento de metas e a definição de indicadores que permitam o monitoramento e a avaliação do desempenho dos seus programas de Assistência Estudantil.

Questionado sobre o que tem contribuído para o não atendimento dessa recomendação, o sujeito da PROGESTI esclareceu que a orientação da CGU foi atendida parcialmente, uma vez que foram estabelecidos indicadores e calculada a taxa de sucesso da assistência estudantil. No entanto, em virtude de limitações de pessoal especializado na área de estatística, o acompanhamento dos discentes ainda não se dá de forma completa:

> Hoje nós sabemos a taxa de sucesso da assistência estudantil; a gente, no passado, não sabia a taxa de sucesso dos alunos assistidos. Definimos indicadores de desempenho acadêmico, a exemplo de [...] número de reprovações e a média global do aluno, tanto para a avaliação semestral como para o aluno egresso [...]. E definimos também indicadores para a pesquisa de satisfação do usuário. Nós podemos ter outros indicadores, e seria possível, no futuro, analisar mais ações desenvolvidas. Entretanto, nós temos algumas limitações com relação ao corpo técnico [...], temos pessoas do serviço social se dedicando um pouco a indicadores de desempenho acadêmico, de taxa de

> sucesso, de retenção, de evasão, mas a gente sente falta, ainda, de alguém com expertise na área de estatística para poder fomentar essas análises e nós podermos ter uma avaliação mais justa e mais completa, sobretudo, daquilo que ocorre no âmbito das políticas de permanência da UFRPE [...]. Na oportunidade, eu gostaria de deixar claro que a nossa compreensão da CGU é que ela fortalece aquilo que nós precisamos para termos uma assistência estudantil reconhecida na academia, ou seja, nós entendemos a CGU como parceira. As cobranças são boas, os prazos é que são complicados para serem atingidos, então, nós crescemos com as recomendações da CGU [...].

O sujeito entrevistado informou, ainda, que a taxa de sucesso dos discentes atendidos pelos programas de assistência estudantil, calculada em parceria com a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), "[...] é cerca de 80%. Quando comparada essa taxa com a taxa da graduação, que é cerca de 30%, fica claro que o recurso investido está tendo uma certa permeabilidade e fazendo a grande diferença na graduação".

Além das dificuldades apontadas acima para o "atendimento parcial" das recomendações da CGU, o sujeito informou que a fórmula proposta por este órgão de controle para o cálculo da taxa de sucesso não se aplica da mesma forma como no caso dos alunos não assistidos, pois há "[...] variáveis que complicam a aplicação da fórmula literalmente como ela está posta. [...]. Essa discussão leva tempo, primeiro para compreender o modelo, segundo para entender quais as variáveis possíveis de serem mensuradas no modelo e, terceiro, o seu resultado, serve para quê? [...]".

Apesar do esforço da Pró-Reitoria, declarado pelo sujeito da PROGESTI, e ainda que diante das dificuldades por ele alegadas, fica evidente que a Universidade ignora a importância da avaliação dos seus Programas de Assistência Estudantil, bem como a transparência dos poucos dados que se tem coletado. A taxa de sucesso de 80% informada pelo sujeito entrevistado, por exemplo, não se encontra disponível para consulta, estando restrita a poucas pessoas. Verifica-se, com isso, que a ausência dos critérios de avaliação da assistência estudantil na UFRPE, apontada pela CGU, refletem-se não apenas no âmbito interno da Universidade, mas atinge a própria sociedade, pois não se sabe ao certo qual a eficiência desses programas. Assim, registrar a saída, por conclusão, de 80% dos discentes assistidos pode representar ou não um bom resultado, posto que não há registros históricos dessa taxa, e compará-la com a taxa de sucesso da instituição pode não refletir uma avaliação justa.

No âmbito do PRUG, não foi possível obter informações sobre a taxa de sucesso específica dos residentes, mas quando inquirido sobre o tempo médio de conclusão dos estudantes, o sujeito da CGRU indicou que há alunos que se enquadram na condição de retidos, os quais, mesmo assim, continuam na residência, além daqueles que apresentam reprovações por falta:

> [...] a PROGESTI tem essa flexibilidade de dar condições do aluno concluir o seu curso, embora já tenha até ultrapassado o prazo normal de integralização, mas ele consegue ficar na residência até concluir o curso. [...] existem

> coisas que realmente fogem ao nosso controle. Infelizmente a gente tem muita reprovação por falta, com alunos residentes, ou seja, eles estão na Universidade, têm moradia, têm alimentação, eles estão dentro da instituição, não tem questão de deslocamento, mas ainda assim alguns apresentam reprovação por falta [...].

Ressalta-se que essa "flexibilidade" da PROGESTI quanto aos discentes retidos e reprovados, se por um lado pode ser um aspecto positivo no sentido de permitir que tais estudantes continuem no Programa, por outro, pode representar um fator de ineficiência do PRUG, além de constituir-se em desigualdades para aqueles que precisam das residências, mas as vagas podem estar sendo ocupadas por discentes retidos. Outrossim, tais situações relativizam tanto os dispositivos do regimento do PRUG como os objetivos e finalidades dessa política de assistência estudantil.

O sujeito informou, ainda, que não é só o tempo de permanência nas residências frente às reprovações que goza de certa flexibilidade, pois até mesmo a condição de vulnerabilidade socioeconômica é "flexibilizada":

> [...] às vezes acontece de o aluno também conseguir um emprego fora e não comunica à Universidade, continua sendo beneficiado pela residência, pelo RU, recebendo auxílio moradia, apesar de ele já não permanecer mais naquele quadro de vulnerabilidade socioeconômica. Isso também acontece muito, porque não há essa comunicação por parte deles para a gente.

No regimento do Programa, não fica claro se o residente pode ou não acumular o auxílio moradia com vencimentos decorrentes de vínculo empregatício. No entanto, o sujeito deixa claro que isso não pode acontecer, de forma que, quando tais situações são confirmadas, o benefício é cortado, conforme esclarece o sujeito: "A gente chama esse aluno [...] para uma reunião e, a partir do momento que [...] se certifica de que essa informação procede e que ele tem uma outra forma de renda, esse benefício é cortado".

Quanto às reprovações por falta, o sujeito da CGRU informou que vem buscando acompanhar cada caso isoladamente e justificou que às vezes essas reprovações decorrem de problemas de saúde na família do discente, o qual se ausenta da Universidade e acaba reprovando:

> Esses casos, a gente chama para conversar, para justificar o porquê daquela reprovação, e a gente tenta de todas as formas resolver [...]. A gente procura acompanhar, às vezes é por questão de saúde de algum parente [...]. Às vezes, quando a gente vem saber, já é quando terminou o semestre. A gente vê a reprovação por falta, chama aquele aluno, aí é quando vem justificar que ele perdeu o período porque estava cuidando de uma pessoa da família.

O discurso do sujeito revela, mais uma vez, as limitações do sistema de acompanhamento, tanto da vida acadêmica dos discentes residentes quanto do Programa, de maneira que, mesmo frente às dificuldades de pessoal e/ou de sistemas informatizados, a concretização de ações voltadas ao acesso e permanência em uma Universidade Pública Federal de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica não dispensa

a necessidade de controle, sobretudo se a ausência de tal mecanismo acarretar em mais desigualdades.

Diante do exposto, questionou-se ao sujeito da CGRU qual avaliação ele faria do PRUG frente aos objetivos traçados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como se o referido programa tem cumprindo a função de garantir a permanência dos discentes:

> Minha avaliação é positiva, [...] porque nós temos atendido, sempre na medida do possível, a esses estudantes em situação de vulnerabilidade. [...] sabemos que ainda é pouco [...], o número de vagas ainda não é suficiente para atender toda demanda que chega para a gente, mas, na medida do possível, isso tem sido feito. [...] A residência não é oferecida simplesmente porque o aluno mora longe, mas o foco principal é atender discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso aí eu acredito que nós temos alcançado.

Contudo, ao ponderar o que falta ao Programa de Residência da UFRPE, o sujeito da CGR apontou para necessidade de se ter um maior controle dos residentes, posto que, ainda que os discentes sejam acompanhados pelo SIGA e através de visitas semanais nas unidades residenciais, tais mecanismos de acompanhamento não têm sido suficientes para evitar ou diminuir as saídas dos residentes sem prévia comunicação à Coordenação. Observa-se, com isso, que a preocupação do sujeito, ainda que expressamente não dita, encontra-se no campo das ausências dos discentes sem prévia comunicação, condicionando a eficiência do Programa a essa lacuna. Porém, a efetividade de uma política pública, como é o caso do PRUG, não está baseada no simples ato de comunicação dos indivíduos, posto que cabe ao poder público estabelecer mecanismos eficientes de controle. Como afirma Orlandi (2005, p. 79), "O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um „outro‟ possível que o constitui".

CONCLUSÃO

Dos discursos analisados é possível inferir que oportunizar igualdade de condições às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica não se restringe à garantia formal de direitos nem à implementação de políticas públicas, posto que mesmo diante desses aspectos as desigualdades podem se fazer presentes, seja através das lacunas deixadas pelos atos normativos, seja por questões relacionadas à gestão. Assim, a pesquisa realizada no âmbito do Programa de Residência Universitária para Graduação da UFRPE ao mesmo tempo que apontou as limitações e possibilidades do PRUG, revela a necessidade de ajustes no âmbito dessa política pública, sobretudo no que tange à quatro (4) aspectos:

> 1. Acompanhamento da vida acadêmica dos residentes: implementação de controle ativo e prévio, a fim de que sejam evitadas reprovações, seja por falta ou por insuficiência de rendimento, posto que o simples acompanhamento

pelo sistema acadêmico da UFRPE e/ou o monitoramento *in loco* mostram-se ineficientes;

2. Avaliação do Programa: saber se o Programa vem cumprindo com a sua missão é indispensável; contudo, a inexistência do cálculo da taxa de sucesso específica dos estudantes atendidos pelo PRUG demonstra que a avaliação do Programa não tem sido uma prioridade da Universidade;

3. Transparência do Programa: constatou-se que nem todas as informações referentes ao PRUG estão disponíveis para consulta externa, inviabilizando tanto o controle social (não se sabe ao certo quem são os residentes, quantos se inscrevem no processo seletivo, quantos não conseguem ingressar) como o conhecimento do Programa por quem dele necessita;

4. Flexibilização dos dispositivos do regimento das residências: o cumprimento dos dispositivos legais não dispensa as exceções; entretanto, a flexibilidade para além dos casos isolados aponta para uma generalidade e fragilidade do Programa, extrapolando os limites da discricionariedade.

A identificação de tais lacunas apontam para a reflexão de que a implementação de uma política pública, ao mesmo tempo em que busca solucionar um problema de natureza coletiva, deve pautar-se pela sua eficiência, exigindo do poder público, maiores comprometimentos e responsabilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30/08/2023.

______. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016.** Recife, PE, 2017. Disponível em: http://www.ufrpe.br/sites/ww2.prppg.ufrpe.br/files/relatorio_de_gestao_tcu_2016_0.pdf. Acesso em: 28/06/2023.

______. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. **Relatório de Gestão 2016**. Recife, PE, 2017. Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/progest/Arquivos/pdf/Relatorio/RELATORIO_DE_GESTAO_2016.pdf. Acesso em: 28/06/2023.

______. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Resolução nº 327/2008**. Aprova o Regimento das Residências Universitárias da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, 2008. Disponível em: http://ww4.ufrpe.br/progest/Arquivos/pdfs/marco_2013/resolucao_327_2008_regimento_resi dencias.pdf. Acesso em 28/06/2023.

______. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Resolução nº 108/2016**. Revoga a Resolução Nº 327/2008 deste Conselho, a qual aprova o Regimento das Residências Universitárias e dá outras providências. Recife, PE, 2016. Disponível em: http://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu108.2016_regimento_das_residencia s_universitarias_da_ufrpe_correta.pdf. Acesso em: 28/06/2023.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU. 2012

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso.** Campinas: Pontes, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learnig, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROSANA MARIA DOS SANTOS: Doutoranda e mestra em história pelo Programa de Pós-graduação em História, na linha de pesquisa cultura, patrimônio e memória, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em história do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em turismo e patrimônio pela Faculdade Frassinetti do Recife, com pesquisas inseridas no campo dos estudos culturais. Graduada em história (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em gestão de turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

A

Afro-brasileira 4, 6, 11, 41, 44, 45, 46, 47

Aluno 35, 42, 43, 94, 95, 96, 97

Aprendizagem 28, 29, 31, 32, 35, 39, 45, 47, 69, 78

Arte 5, 6, 7, 9, 15, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 47, 69, 73, 74, 77, 78, 80

Arteterapeuta 32

Assistência estudantil 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Avaliação 30, 93, 94, 95, 97, 98

B

Base Nacional Comum Curricular 28, 38, 44, 46

C

Capoeira 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Carnaval 5, 6, 9, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26

Cidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 26, 31, 56, 57, 59, 60, 61, 92, 94

Cognitivo 29, 45, 46

Crianças 10, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 43, 44, 58, 62

Cultura 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 23, 25, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 55, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 100

Cultura indígena 50, 69, 73, 80

D

Danças circulares 35

Diversidade 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 65, 66, 77, 78, 79, 80, 87

E

Educação 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 89, 90, 92, 100

Ensino básico 37, 39, 74

Ensino superior 29, 66, 74, 77, 89, 90, 92

Escolas 5, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 38, 42, 44, 46, 92

Escolas de samba 5, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Escravidão 5, 6, 40

ÍNDICE REMISSIVO

H

História 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 63, 64, 78, 100

Humano 1, 24, 28, 30, 31, 32, 35, 52, 60

I

Indígena 41, 50, 53, 54, 55, 63, 69, 73, 75, 80

Infância 38, 54

Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional 2, 13

M

Mapeamento cultural 65, 67, 69, 70, 75, 76, 78, 87, 88

Modernidade 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 25, 26

Movimentos corporais 37, 42, 45

N

Negro 6, 7, 20, 44, 46

P

Patrimônio cultural 1, 2, 3, 4, 11, 12, 41, 46, 47, 48

Políticas públicas 3, 31, 66, 89, 90, 97, 98, 99

Povo 3, 7, 13, 37, 38, 44, 46, 49, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63

Prática pedagógica 39

Professores 27, 28, 29, 31, 34, 38, 42, 44, 70, 71, 76, 78

Psicopedagógico 29

R

Resistência 6, 16, 37, 41, 45, 46, 51, 55, 62, 63

Resistência cultural 16

S

Sociedade 1, 3, 6, 8, 10, 11, 17, 19, 26, 27, 31, 32, 40, 44, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 62, 63, 67, 70, 95

Sociologia 26, 53, 63

T

Tradição 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 25, 39, 48, 55, 69, 72, 76, 78, 79

Tradição popular 20, 39

Turismo 1, 2, 3, 9, 11, 12, 65, 100

U

Universidade pública 89

Universidade Pública 74, 89, 96

X

Xamanismo 51, 53, 64